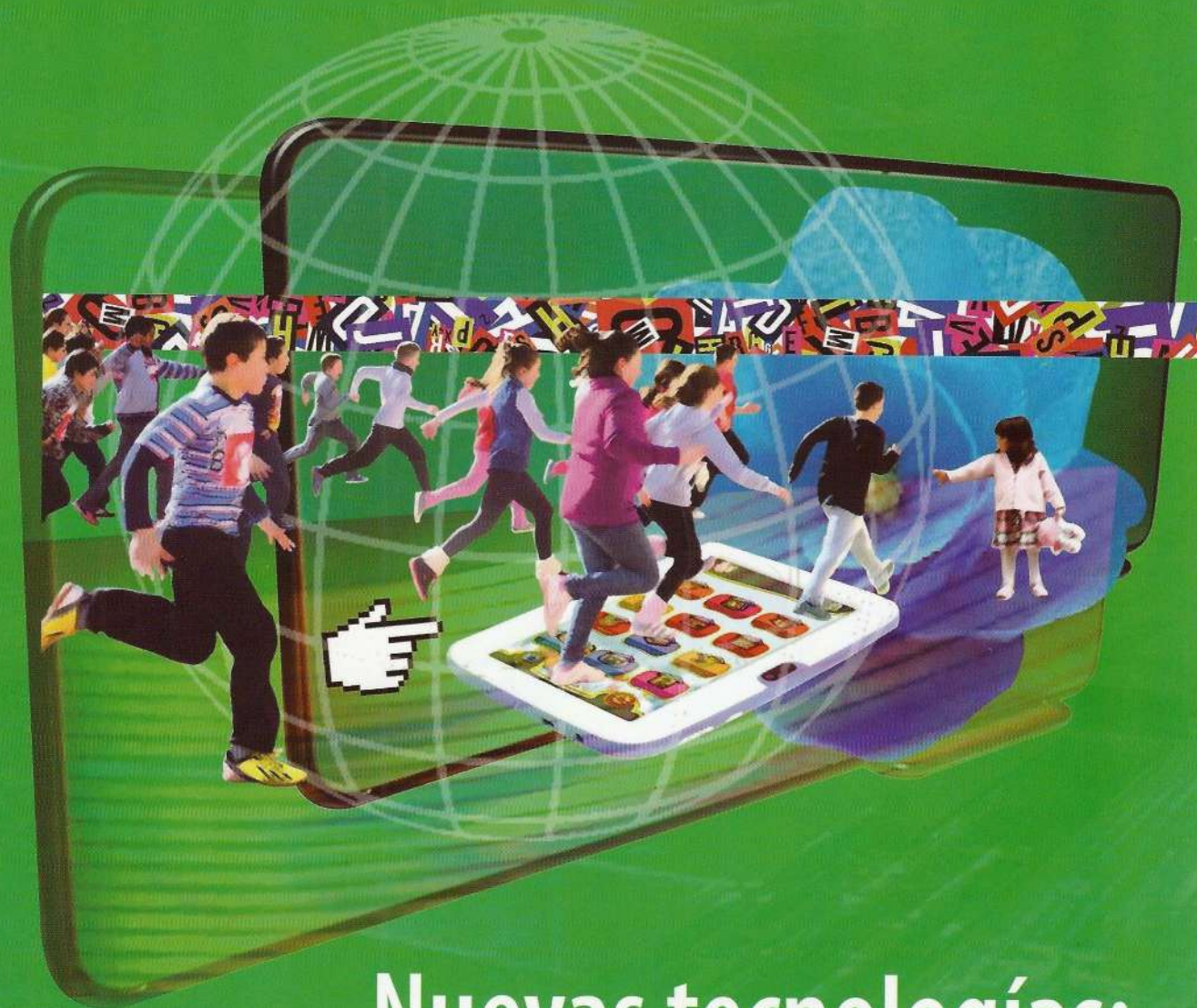


EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE JULIO DE 2015



Nuevas tecnologías: educación y sociedad

COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

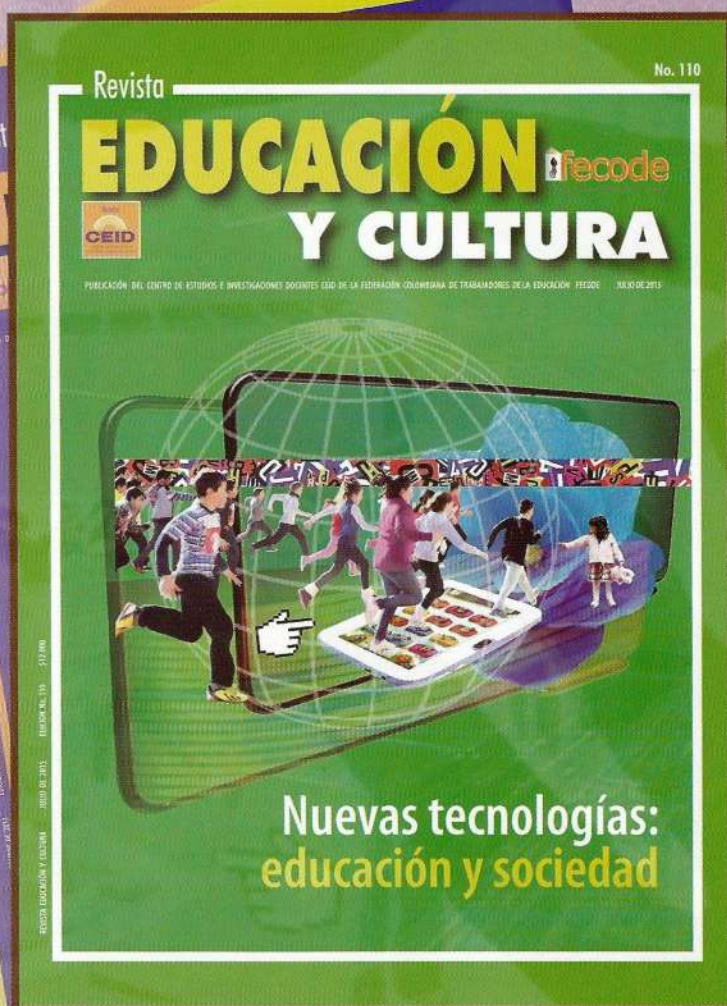
32 años construyendo el movimiento pedagógico

50 revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fencode.edu.co

XIII CONGRESO PEDAGÓGICO COOPERATIVA CODETOL



“La Paz como Proceso Pedagógico”

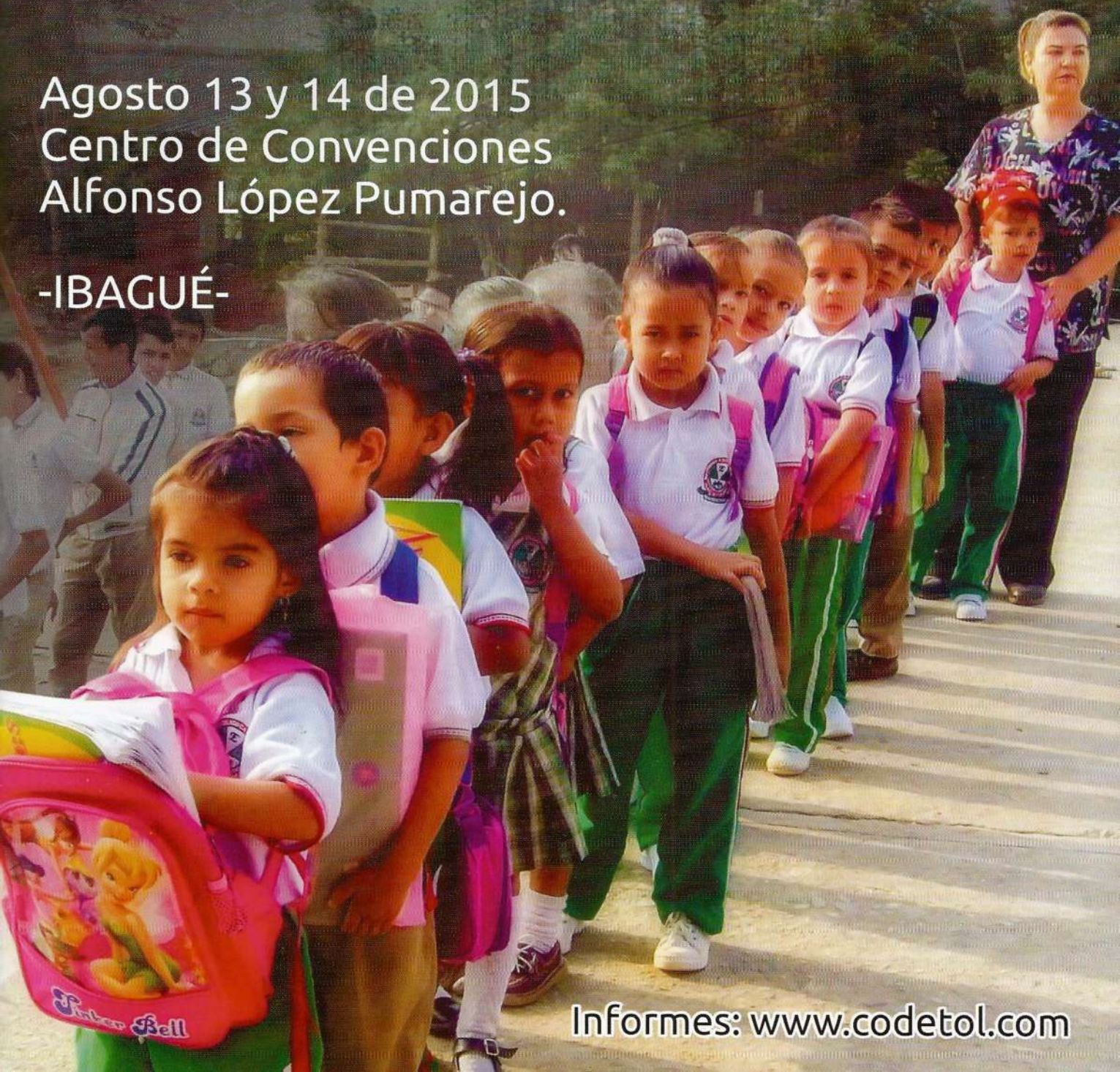


y

II Encuentro Fotográfico de la Familia CODETOL

Agosto 13 y 14 de 2015
Centro de Convenciones
Alfonso López Pumarejo.

-IBAGUÉ-



Informes: www.codetol.com



Revista Educación y Cultura
Julio - Agosto de 2015 No. 110

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Luis Alfonso Chala Lugo



Secretario General
Rafael David Cuello Ramirez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación, U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica – CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



José Hidalgo Restrepo
CEID



Vanessa Parra Rojas
Secretaría Revista



Giovanni Rojas Morales
CEID

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Perspectivas críticas sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación. Entrevista
Larry Kuehn
- 11** "Tecnomaravillas". El arte de jugar y aprender con creaciones físicas y digitales en el aula de tecnología
Armando Antonio Ramírez Pérez
- 17** Correo electrónico y Paint como herramientas en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes rurales de 4° y 5° de Anolaima, 2014
Lourdes Lilliana Beltrán Lozano
- 24** La escuela en la era de la información
Pablo Amaya Tarazona
- 29** Recursos educativos digitales:
Una mirada desde Puerto Nuevo Zabaleta
Carolina Salamanca Martínez, Donovan Godoy Lozada y Sigifredo Silva Rovis
- 34** Educación Popular, Tecnicidades Mediáticas y Narrativas: Una triada para posicionar a niños y niñas como actores sociales y políticos
Ana Brizet Ramírez Cabanzo
- INTERNACIONAL**
- 42** Comercialización y privatización de la educación: necesidad de una respuesta mundial
Ángelo Gavrielatos y Mireille de Koning
- ESCUELA Y SOCIEDAD**
- 47** Narradores de historia, testimoniantes de memoria
Maestros, educación y acción pedagógica
Jeritza Merchán Díaz
- 52** Acciones colectivas en Colombia por la educación y la pedagogía 2012 -2013
Identidad, indignación y resistencia
José Manuel González Cruz, María Cristina Martínez Pineda y Cielo Andrea Velandia
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 58** La lectura en clase de matemáticas
Edimer Santos Barón
- 66** La Vecina De Beethoven
Harold Hernán Marín Fernández
- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**
- 68** Tres aportes del Movimiento Pedagógico, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas, como una nueva forma de hacer pedagogía
Carlos Enrique Mosquera Mosquera
- CULTURA**
- 72** Arte y educación en medio del conflicto
Yosman Botero Gómez
- 74** Una mente brillante. El Equilibrio Nash, Whatsapp, Facebook y otras tecnologías de uso juvenil
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

4 CARTA DEL DIRECTOR

Sobre la extensión del uso didáctico de las TIC no existe duda; e igual respecto a que, cada día, nuestros estudiantes incursionan más en ellas y, su implicación sobre el proceso educativo escolar se hace cada vez más fuerte, y al parecer inatajable.

Dice Pierre Levy¹ que “Toda reflexión seria sobre el futuro de los sistemas de educación y capacitación en la cibercultura, debe basarse en un análisis de los cambios que experimenta nuestra relación con el conocimiento. En este sentido, la primera observación se refiere a la velocidad de la renovación del saber y del saber hacer. Por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de los conocimientos adquiridos por una persona al inicio de su vida profesional, serán obsoletos al final de su carrera. La segunda observación, estrechamente ligada a la primera, concierne a la nueva naturaleza del trabajo, en la que la transacción de conocimientos cobra cada vez mayor importancia. Cada vez más, trabajar es aprender, transmitir y producir conocimientos.”

El número que usted tiene en sus manos, recoge diversas posturas respecto a las implicaciones de éste desarrollo tecnológico, que copa casi todos los espacios de nuestra vida y, en torno del cual no dejan de plantearse las consideraciones más diversas en pro y en contra. El profesor Larry Kuehn por ejemplo, admite como razonables los temores por los efectos que, sobre la salud o sobre un mayor individualismo se exponen; pero considera que, no obstante, no podemos ni deberíamos objetar su inclusión en la educación, pero sí, la dirección que va tomando su desarrollo para evitar que sea un factor más de profundización de inequidades.

Otros docentes, llaman a entender y enfrentar el hecho, en la forma como surte efectos en las comprensiones y apropiaciones de los niños desde su más temprana edad, porque consideran que se está produciendo una remoción en las lógicas que se imponían primero para el desarrollo y, luego, para la comprensión de la experiencia infantil. En todo caso, advierten que es un asunto que la escuela no puede definir sino asumir, porque los niños, muchos de ellos, llegan a la escuela ya con la impronta de su relación con las nuevas tecnologías y no nos van a pedir permiso para continuarla. Otros niños, los que no gozan de esa posibilidad, van llegando al proceso de escolarización con una desventaja que podría profundizarse, acentuando inequidades. Se estima que los niños de hoy son “nativos digitales”, pero eso sólo podría ser cierto cuando, efectivamente, nacen y crecen en un medio en el que las TIC hacen parte; si no, en la medida que crecen se asimilan con la población adulta a la condición de migrantes digitales, lo cual implica una mayor dificultad para asimilarse a su uso.

Una tarea, que debería asumir como prioritaria el Gobierno nacional, debería ser el hacerse cargo de que las TIC se coloquen al alcance de todos los habitantes de la Nación, pero no como un chiste o una burla, que es en lo que se puede traducir la entrega de tablets allí donde no se asegura la energía, ni la internet o, peor aún, donde no se garantizan los maestros.

En este punto, la pedagogía crítica, en cuanto aboca al desarrollo del trabajo colectivo, centrado en la solución de problemas comunes, como factor fundamental en la apropiación y construcción del conocimiento, podría ser una gran posibilidad, no para rechazar el uso de las TIC, sino, para ponerlas como un instrumento al servicio de proyectos sociales fundados en procesos interactivos que podrían extender las búsquedas para la comprensión y solución de nuestros problemas, así como el desarrollo de redes de solidaridad, más allá de los entornos más inmediatos.

Este sería, entonces, un reto para el desarrollo de los PEPA que no deberíamos soslayar, y que podría mostrarnos alternativas todavía no imaginadas, para extender a todos los rincones del país, el desarrollo de un Movimiento Pedagógico que se nutre y acrecienta en virtud de las posibilidades que el uso de las TIC propicia.

Levy refiere que las tecnologías intelectuales y, en particular, las memorias dinámicas, podrían ser compartidas por un gran número de individuos, incrementando así el potencial de inteligencia colectiva de los grupos humanos. Y, si nos paramos en la consideración de que los grupos humanos más numerosos son aquellos que constituyen lo que, para utilizar el título de la obra de Frantz Fanon, podrían reconocerse como “los condenados de la tierra”, es decir, aquellos miles de millones de seres humanos que están viendo, cada vez, más reducidas sus posibilidades de sobrevivencia y, para los cuales, el modelo de acumulación neoliberal va cerrando todas las posibilidades, por qué no pensar que una de las múltiples opciones de resarcimiento debido a los millones de víctimas que ha producido esta guerra fratricida que todavía nos consume, podría ser, el llevar al campo, a los lugares más apartados y menos auxiliados de nuestra geografía nacional, ya no batallones de muerte, sino, todos los desarrollos tecnológicos necesarios y compatibles con una política de conservación ecosistémica, entre los cuales, las TIC se dispongan como un esfuerzo visible por la democratización del acceso al conocimiento.

Démonos el derecho de pensar que la escuela más apartada de nuestra geografía, podría tener, con la tecnología hoy existente, todas las condiciones para que, no sólo los niños, sino todos los miembros de la comunidad, tengan el acceso a la información necesaria para viabilizar sus proyectos de vida. Eso es mil veces mejor que estar pensando en cómo re-escalar la confrontación.

1 Levy, P. (1998). La Universidad en la sociedad de la Información. Cibercultura e Información. Francia: Documentos Columbus sobre gestión universitaria. (p.1)



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

De los medios a las mediaciones: nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Entrada la segunda década del siglo XXI, se reconoce que ya no estamos en una época de cambios sino en un real cambio de época.

En efecto, la globalización y la llamada sociedad del conocimiento, han generado un impacto total sobre las vidas de los individuos y de las sociedades de tal manera que todo queda sometido al libre mercado y al consumo, o mejor, también el conocimiento se convirtió en una mercancía que define la riqueza de las naciones.

Si no estas en la red, no existes, si nadie conoce lo que haces no eres nadie, si no compartes lo que está de moda ni consumes lo que está a la venta, tu vida no tiene sentido, la felicidad es una bebida, la memoria un asunto de megas, con tu credit card lo puedes todo y, lo peor, es la exclusión del Facebook, el modelo a imitar es Bill Gates y, la meta ser millonarios a los 30.

La sociedad del conocimiento como dispositivo de control legítima, selecciona, jerarquiza, organiza, y decide lo que hay que saber, genera un campo de poder sobre lo simbólico ejercido en la pugna por un proyecto hegemónico que centra la formación humana en función de la economía mundial como desarrollo de las fuerzas y medios de producción material.

Pero la mayor novedad está en el uso de nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (NTCI) que han acompañado todo el proceso y que se constituyen hoy por hoy en su columna vertebral.

Las redes sociales, los lenguajes de programación, el correo electrónico, los hipertextos, el chat, el Power Point, Prezzi, 2.0, las nubes, el Skype, Whatsapp, etc... irrumpen de manera cada vez más novedosa y creativa para reconfigurar el espacio y el tiempo de la comunicación y de la información.

De tal magnitud es la cuestión que se habla hoy de la paradoja de la libertad como reducida a libre intercambio de información, de la taylorización del consumo, de la doble cara del Estado como protector y controlador, del reemplazo de la sociedad disciplinaria a una sociedad de control y gobernanza, de la arquitectura de los nuevos dispositivos de información de los ciudadanos ante el terrorismo y la captación y explotación mercantil de las identidades y de un feudalismo virtual.

Estos acontecimientos afectan necesariamente los sistemas educativos y plantean serios interrogantes a la política, a la pedagogía y a la didáctica, pero también a la ética y concretamente a la labor del maestro.

Dentro de un modelo de desarrollo neoliberal, las nuevas tecnologías garantizan la uniformidad y la estandarización de la información desde la orientación de los propietarios de los medios masivos virtuales que son quienes deciden también lo que se pone en circulación y cómo. Las viejas preguntas sobre para qué, qué, cómo, a quién, se invisibilizan ante la euforia de medios y programas cada vez más nuevos, más amigables, más rápidos y más omnipresentes.

Las recientes revelaciones sobre las prácticas ilegales de la Agencia Americana de Seguridad (NSA), o el descubrimiento por parte de un usuario del rastreo digital masivo realizado por Facebook, testimonian la magnitud de la hipervigilancia a la que estamos sometidos.

La escuela, los maestros y la educación, no pueden sustraerse a este boom del siglo XXI, pero tampoco pueden aceptar sin sospecha que la proliferación de medios de comunicación y la abundancia de información producirá por sí misma mejores aprendizajes y una mejor educación.

Establecer una mirada crítica, posicionarse desde la pedagogía y la didáctica, reconocer los interrogantes desde el mundo de los valores y de los fines del desarrollo humano integral, es tarea urgente para no confundir los medios con los fines ni la información con el conocimiento y mucho menos con la virtud.

En este número, la revista aborda a nivel conceptual y práctico esta problemática, con la esperanza de ir abriendo un camino para pasar de una lectura ingenua a una lectura crítica, que nos empodere como maestros en el uso inteligente, profesional y digno de estos nuevos medios que esconden peligros y virtudes, que revolucionan el espacio y el tiempo de la enseñanza, pero que nunca sustituirán la mediación cultural y ética, política y humanizante de los buenos maestros.

San José, Costa Rica

III Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano



2, 3 y 4 de Diciembre de 2015

El Comité Regional de la Internacional de la Educación -IE-, y cada una de sus Organizaciones afiliadas en América Latina, se encuentran en la etapa de organización y consolidación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano mediante consultas nacionales, y promoviendo la participación de las y los educadores, desde sus aulas de clase, en la formulación de una propuesta de *política educativa alternativa* a la impuesta por el modelo neoliberal de las instituciones financieras internacionales, que asociadas con Gobiernos nacionales, han implementado una reforma educativa regresiva que promueve la privatización y la mercantilización de la educación.

El I Encuentro: *Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano*, realizado en Bogotá, Colombia, del 5 al 7 de diciembre de 2011, contó con la presencia de 175 participantes. Su agenda estuvo enfocada en tres puntos principales:

- Definir las orientaciones para impulsar la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
- Debatir la incidencia de las políticas de privatización de la educación en el continente y cómo enfrentarlas.
- Avanzar en la organización y movilización de la comunidad educativa Latinoamérica por la defensa de la educación pública.

Por su parte, el II Encuentro: *Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano* realizado en Recife, Brasil, del 19 al 21 de septiembre del 2013, contó con la participación de 700 personas, y su declaración final planteó tres temas importantes:

- La defensa del derecho social a la educación pública.
- La integración latinoamericana.
- Las organizaciones sindicales como interlocutores sociales.

Esta declaración propuso elaborar un plan de acción regional para avanzar en la instauración y mantenimiento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano en la región.

El III Encuentro: *Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano* se realizará del 2 al 4 de diciembre de 2015, en San José, Costa Rica y contará con la participación de representantes de toda América Latina. Tiene como propósito analizar el avance en el proceso de consolidación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano en cada uno de los países de América Latina, y definirá la estrategia y organización que promoverán las organizaciones sindicales de la educación afiliadas a la Internacional de la Educación.

Medellín, Colombia

VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales



9-13 de Noviembre de 2015

La VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales tratará el tema "Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz". Pretende constituir un ámbito de debate, balance y reflexión que favorezca la construcción de herramientas para pensar las realidades latinoamericanas y para actuar sobre ellas, buscando alternativas viables y creativas a los principales problemas sociales que vive la región. Es un ámbito privilegiado para la difusión del pensamiento social que busca nutrirse e incidir en la formulación de políticas públicas para la consolidación y ampliación de los cambios democráticos que vive el continente. Abordará los vínculos entre la construcción de conocimiento y la acción social desde diversos campos disciplinares, organizando sus actividades en quince ejes temáticos.

- Eje 1: Culturas de paz y políticas de memoria
- Eje 2: Derechos al territorio en la ciudad y el campo
- Eje 3: Pobreza y desigualdad
- Eje 4: Migración, desplazamiento y movilidad humana
- Eje 5: Violencia, Seguridad y Derechos Humanos
- Eje 6: Estado, Democracia y procesos políticos
- Eje 7: Comunicación, cultura y subjetividad
- Eje 8: Economías y alternativas al desarrollo
- Eje 9: Educación, igualdad y transformación social
- Eje 10: Movimientos sociales y luchas populares
- Eje 11: Izquierdas y procesos de emancipación
- Eje 12: Políticas científicas, educación superior e internacionalización en las ciencias sociales
- Eje 13: Epistemologías de las ciencias sociales
- Eje 14: Ambiente, naturaleza y cambio climático
- Eje 15: Integración regional, Cooperación Sur-Sur y relaciones internacionales

La participación es abierta y gratuita, con inscripción obligatoria. Las vacantes son limitadas. Mayor información, en:

<http://www.clacso.org.ar/conferencia2015/conferencia.php>

República Bolivariana de Venezuela

Congreso Pedagógico Estatal. Escuela, Producción y Preservación del Planeta



3 y 4 de Julio 2015

Como parte de la labor formativa docente desarrollada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, de la República Bolivariana de Venezuela, el 3 y 4 de julio de 2015 se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Estatal para debatir sobre la escuela, y la producción y preservación del planeta. Participaron como ponentes los maestros elegidos voceros en los Congresos Municipales que se realizaron el 20 y 21 de marzo del presente año.

En el Congreso Pedagógico se abordaron temas como la siembra, la semilla autóctona, los huertos escolares, los huertos familiares y comunitarios. También se debatió sobre los avances en las investigaciones abordadas por los maestros en los Congresos Municipales.

El Centro Nacional de Investigación y Formación propuso a los maestros catorce líneas de investigación para desarrollar estudios vinculados a su hacer diario en las aulas de clase: currículo, gestión escolar, clima escolar, desempeño institucional, supervisión; escuela, familia, comunidad, carrera docente, educación y trabajo, educación intercultural, educación y ecología, educación no formal, escuelas rurales, infraestructura escolar, salud sexual y reproductiva.

México D.F

Becas CLACSO-CONACYT Convocatoria 2015-B



Con el fin de fomentar la cooperación internacional con países de América Latina y el Caribe, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) anuncia el lanzamiento de la Convocatoria 2015-B de las Becas CLACSO-CONACYT para realizar estudios de posgrado en ciencias sociales y humanidades, en universidades mexicanas investigando sobre temas vinculados al país de origen del estudiante.

El programa CLACSO-CONACYT ofrece becas para realizar estudios de maestría y doctorado en instituciones académicas mexicanas, reconocidas por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y que preferentemente participen de la Red CLACSO de Posgrados.

El propósito principal del programa consiste en aunar esfuerzos entre CLACSO y CONACYT a favor de la formación, el desarrollo y la vinculación de investigadores de alto nivel; el programa representa, en este sentido, una oportunidad para atender las necesidades del conocimiento en el campo de las ciencias sociales y humanidades, así como para contribuir al desarrollo de la región.

Fechas

Fechas para postulación a las becas en CLACSO: 18 de junio al 30 de agosto de 2015

Fecha límite para la admisión en el posgrado: consultar con el programa seleccionado

Informes: becasconacyt@clacso.edu.ar

http://www.clacso.org.ar/concursos_convocatorias/becas_clacso_conacyt.php

Colombia

Campaña Las drogas pueden cambiar tus planes: Métele mente y decide



Abril – Diciembre 2015

“Las drogas pueden cambiar tus planes. Métele mente y decide”, es el eslogan de la nueva Campaña Nacional de Prevención del Consumo de Drogas promovida por el Gobierno de Colombia y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito -UNODC-, la cual se enmarca en Plan Nacional para la Promoción de la Salud, la Prevención y la Atención del Consumo de Sustancias Psicoactivas 2014-2021.

Aunque el enfoque son los jóvenes, la campaña va a dirigida a la sociedad en general, ya que la responsabilidad en la prevención del consumo de drogas debe ser compartida entre todos: Estado, comunidad, familia, amigos y educadores. Por ello uno de los fundamentos de la campaña es la corresponsabilidad, asociada al efecto de “mis decisiones como individuo o como miembro de una sociedad”. Padres de familia y educadores bien informados, que asumen la responsabilidad de servir como guías para los jóvenes, son fundamentales en la tarea de prevención del consumo.

Bogotá, Colombia

Informe de FECODE al Magisterio Colombiano sobre seguimiento y cumplimiento a los acuerdos con el Gobierno Nacional

La evaluación con carácter Diagnóstico Formativo



En desarrollo del primer punto del Acta de Acuerdos firmada con el Gobierno Nacional el pasado 7 de mayo, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE- adelanta conforme a lo establecido jornadas de trabajo para la construcción del decreto que reglamentará la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativo, la cual determinará el ascenso y reubicación salarial de los docentes, directivos docentes y orientadores vinculados por el Estatuto 1278 que no han superado la evaluación de competencias, debido al carácter restrictivo de la misma.

Así mismo, habrá un nuevo Decreto que establecerá la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativo para todos los maestros y maestras del Estatuto 1278. El objetivo de FECODE es que la aprobación de esta permita el ascenso de grado y la reubicación salarial con base en lo acordado, mientras se consensua el Estatuto Único Docente.

En este marco, el nuevo modelo de evaluación representará un importante paso de lo cuantitativo a lo cualitativo, pues FECODE busca que los docentes puedan ascender en el escalafón o reubicarse salarialmente a través de la validación de su práctica pedagógica; y, a la vez, obtener una retroalimentación que le permita mejorar su quehacer docente y que redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación para sus estudiantes. De esta manera, se termina con la evaluación con carácter punitivo, y su relación con el control ideológico y político.

El Decreto en trabajo establecerá el objeto del mismo, su ámbito de aplicación, las características de la evaluación, los requisitos para participar en la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativo, las competencias que deberá asumir el Ministerio de Educación Nacional, las competencias de las entidades territoriales certificadas, las responsabilidades de los educadores, las etapas del proceso, los términos de la convocatoria y cómo sería la inscripción, la financiación, los cursos de formación y, finalmente, la vigencia.

Este decreto debe expedirse de acuerdo a lo discutido y consensuado en la Comisión.

En este sentido, se han registrado avances significativos en el cuerpo del Decreto; al tiempo, se viene desarrollando un trabajo con el propósito de definir los principios, los criterios y los instrumentos para la aplicación de la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativo.

Incremento Salarial

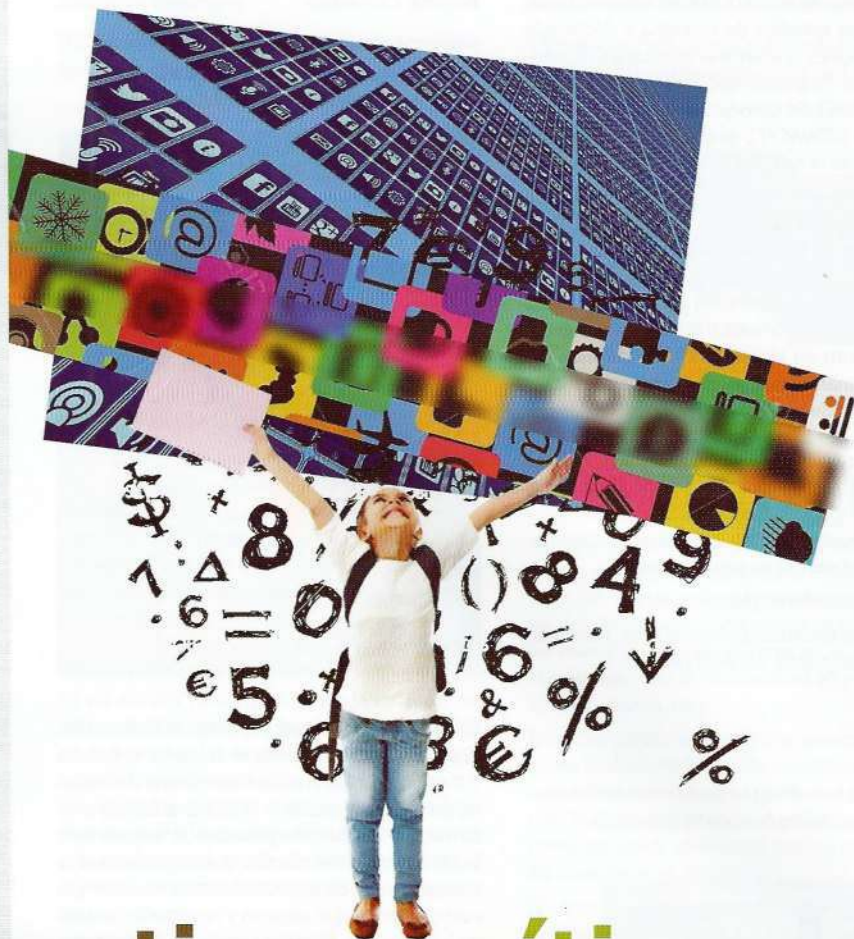
Por otro lado, se expidieron los Decretos 1092 del 26 de mayo y el 1116 del 27 de mayo, los cuales definieron las tablas salariales en el 2015 para los docentes de los estatutos 2277 y 1278, respectivamente. Con este contexto, explicamos que la nivelación salarial para el presente año se compone de la siguiente manera: El punto de partida es el salario del 2014 (A); al cual se le suma la bonificación del 1% establecida en el Decreto 1566 de ese mismo año (B); esto da como resultado (A + B) el sueldo base para incremento del 2015 (C).

De esta manera, se ven reflejados en los salarios de los docentes del país los porcentajes pactados con el Gobierno, ratificados en el Acta firmada en el 2015. Los incrementos serán reconocidos como factor salarial y deben incidir en el proceso de nivelación salarial que continúa el próximo año.

Es importante anotar que el 1% estipulado en el Decreto 1272, correspondiente a la nivelación salarial, se constituirá en factor salarial para todos los efectos legales y los aportes obligatorios sobre los pagos que se efectúen por ese concepto. También se tendrá en cuenta como base para liquidar el incremento salarial del 2016 y es retroactiva al primero de enero de 2015 para los docentes y directivos docentes. De igual manera, se pagará con cargo al Sistema General de Participaciones, pero en los casos en que no se perciban recursos de éste, se pagará con cargo a las respectivas fuentes de financiación.

Finalmente, está programada la instalación de una Comisión, de la cual harán parte asesores jurídicos de FECODE y del Ministerio de Educación. Estará encargada de analizar y discutir los temas relacionados con el cumplimiento de Acuerdos, cumplimiento de la Ley y la Jurisprudencia, y la presentación de Proyectos de Ley al Congreso de República, aspectos contenidos en un capítulo del pliego de peticiones radicado ante el Ministerio el pasado 26 de febrero. Esta comisión se instaló el 24 de junio del 2015 y presentará un informe final el próximo 24 de julio.

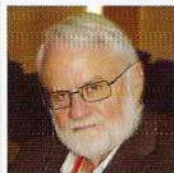




Perspectivas críticas

sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación

Entrevista realizada por la Revista Educación y Cultura



Larry Kuehn

Doctor en Educación.
Director de Investigación y Tecnología
Federación de Maestros y Maestras de
Columbia Británica (Canadá)

Revista Educación y Cultura: Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) tienen el efecto de incrementar las brechas sociales y educativas ya existentes. ¿Qué se puede hacer ante estas inequidades y brechas?

Larry Kuehn: Cuando nos cuestionamos por el efecto de las tecnologías en el incremento de las brechas sociales y educativas, podemos identificar varios tipos de éstas en las preguntas que tenemos que hacer: diferencias de clases sociales entre estudiantes, quienes tienen acceso a las TIC y aquellos que no; brechas en cuanto al acceso entre estudiantes, quienes viven en las ciudades y aquellos que viven en las áreas rurales y quienes no tienen acceso a la tecnología; diferencias entre docentes y estudiantes.

Algunos docentes se oponen a cualquier introducción de nuevas tecnologías en el aula. Existen muy buenas razones para ser críticos y escépticos sobre el impacto positivo de estas en la educación.

¿Cuáles, si existen, son los usos efectivos de la tecnología en el aprendizaje? ¿Cuál es el impacto en la salud de las y los estudiantes mientras pasan tiempo frente al monitor, en vez de estar activos físicamente? ¿Cuál es el impacto de las relaciones individualistas en vez de colectivas?

A pesar de estas legítimas preguntas, no podemos detener la inclusión de las TIC en la educación; ni deberíamos. Son muy atractivas y cada vez forman más y más parte de la vida social experimentada por nuestros educandos. No podemos volver atrás, pero sí debemos influir sobre la dirección que las nuevas tecnologías van a tomar en la educación para no incrementar las inequidades sociales que ya existen.

Aumento de la inequidad social

Datos de investigaciones sobre los resultados de la prueba PISA por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, demuestran que el uso más efectivo de la tecnología no se aprende en el aula, sino por las y los estudiantes que tienen acceso a la tecnología en casa. Dichos estudiantes están más cómodos con la tecnología, comparado con estudiantes que solo tienen acceso en la escuela.

Los temas de equidad en la tecnología solo pueden ser abordados efectivamente creando mayor equidad en la sociedad en general. Sin embargo, la realidad es que en países tanto del norte como del sur, las sociedades se están volviendo cada vez más desiguales. La equidad en el acceso a la tecnología es parte del problema más grande de inequidad. Sin embargo, se pueden dar algunos pasos para realizar mejoras a las políticas que benefician a las personas que se encuentran viviendo en la pobreza, por ejemplo, mediante inversiones sociales en tecnología.

Especial atención se debe brindar a educandos en las áreas rurales, si van a tener acceso a la tecnología. Como un ejem-

“...No podemos volver atrás, pero sí debemos influir sobre la dirección que las nuevas tecnologías van a tomar en la educación para no incrementar las inequidades sociales que ya existen...”

plo de lo que es posible, las escuelas en Cuba que no tienen electricidad, han montado paneles solares para producir la electricidad necesaria para la tecnología. Nuevamente, la equidad demanda que la prioridad sea brindar acceso a aquellas personas marginadas.

Brechas generacionales

A través de las sociedades, se reconoce una brecha generacional. Un error común que muchos gobiernos han cometido es brindar tecnología a las y los estudiantes, pero no a las y los maestros. No se necesita más que sentido común para saber que si se quiere que los docentes integren la tecnología a su práctica educativa, se les debe brindar computadoras para motivarlos a utilizarlas y auxiliar su trabajo. Pero contrario a esto, los gobiernos siguen políticas como dar tabletas a los estudiantes, y prestamos a los docentes para que compren su propia computadora.

La tecnología es atractiva para las y los estudiantes y puede que se sientan más cómodos utilizándola. Sin embargo, la información reportada por muchas experiencias, es que los estudiantes la utilizan para jugar, ver películas y “chismear” con otros estudiantes. De este modo, se subutilizan estas herramientas y su atractivo es superfluo frente a su posible potencial para utilizarlo críticamente.

Pedagogías críticas y TIC

Aún donde docentes y educandos tienen acceso a las TIC, su uso efectivo en el proceso educativo es un trabajo en construcción. Muchos de los usos en educación están basados en nociones individualistas de “personalizar” y reprogramar “tecnologías auxiliares”. Los usos de las tecnologías traen integrados

valores, usualmente invisibles y no examinados, que se convierten en una influencia en la construcción de valores de nuestros estudiantes.

El papel central de la pedagogía crítica es que las y los maestros trabajen juntos para desarrollar enfoques pedagógicos basados en teorías socio-culturales y críticas como las desarrolladas por Vygotsky, en contraste a las pedagogías individualistas dominantes. Un método para desarrollar pedagogías críticas de enseñanza con TIC, pueden ser los círculos pedagógicos de docentes, llevando a cabo reflexión colectiva e investigativa sobre su quehacer.

R.E.C: ¿La introducción de las nuevas tecnologías va a reemplazar o a reducir el número de docentes?

L.K: El sueño de algunos responsables de la formulación de políticas, es el de reemplazar maestros por computadoras. Pueden pensar que las computadoras pre-programadas reemplazarán a los docentes. O puede que piensen que la educación en línea le permite a un maestro enseñar a muchos más estudiantes que en un aula presencial.

Mientras que la educación en línea puede ser efectiva para algunas destrezas, una rica experiencia educativa para la niñez y la juventud aún requiere de interacción humana, aunque fuera comunicación por medio de las TIC. Incluso para los adultos, la experiencia de educación masiva mediante los Massive Online Open Courses –MOOC–, es una forma reciente de aplicar tecnología a la educación para adultos. MOOC, son Cursos en Línea Masivos y Abiertos que pueden tener decenas de miles de personas registradas, pero que pocos terminan. Para muchos estudiantes, al

igual que los adultos, la promesa de una educación masiva más económica no ha sido cumplida.

Poca investigación comparativa se ha realizado sobre la eficacia del aprendizaje en línea utilizando las más recientes tecnologías; la tecnología y los programas cambian tan rápidamente, que es difícil llevar a cabo este tipo de indagación más allá de anécdotas sobre cómo se sienten educandos y docentes sobre ciertas experiencias.

La realidad sobre el uso de computadores en educación, es que los usos “esenciales” resultan ser administrativos y para la evaluación de estudiantes, no para el proceso de aprendizaje. El nuevo currículo base en los Estados Unidos está diseñado para que las y los estudiantes se examinen en línea; entonces, se debe brindar computadoras a los estudiantes. Solamente un Distrito: Los Ángeles, California, gasta \$1 billón de dólares para brindar una tableta a cada estudiante. Así mismo, estos grandes gastos se duplican en muchos otros lugares.

La educación es vista por el capital de riesgo como un potencial de futuras ganancias; en este sentido, el mayor motivo tras las inversiones en la creación de nuevos usos de la tecnología educativa, es encontrar diversas formas de privatización de la educación para generar lucro.

Para aquellos que valoran la educación pública, es esencial asegurar que la introducción y expansión de las nuevas tecnologías en la educación pública no traiga consigo mayor privatización.

R.E.C: ¿Qué acciones se pueden tomar para responder a la tecnología globalizante y colonizante?

L.K: Como han sido desarrolladas y distribuidas frecuentemente, las TIC son instrumentos que sirven a los intereses del capitalismo global, neoliberal.

Todos los gobiernos se inclinan porque las y los estudiantes sean trabajadores en la economía global y al utilizar las TIC son vistos como un componente

clave en la carrera global, por lo tanto, las escuelas son presionadas a acomodar estas herramientas en el aula, sin importar la falta de modelos adecuados o resultados comprobados.

De acuerdo a Langdon Winner, todas las tecnologías tienen ensambladas en sí, un orden social. Marshall McLuhan, afirmó que “*moldeamos nuestras tecnologías, y luego nuestras tecnologías nos moldean*”.

Las TIC han sido desarrolladas mayormente en Norte América y Europa con la producción del hardware en Asia. Estas reflejan los intereses, valores y perspectivas de los lugares donde han sido elaboradas.

Para la mayoría del mundo, no ha existido ninguna oportunidad de moldear la tecnología, pero ésta se ha diseminado en formas que condicionan sus sistemas educativos y sociedades, esto ha representado un factor colonizante del desarrollo de las TIC, mientras imponen nuevas situaciones y esquemas culturales como una forma de imperialismo.

R.E.C: ¿Entonces, qué se puede hacer sobre esta situación?

L.K: Puede ser que la inequidad, el aislamiento individualista, el daño cultural y la dependencia económica que resultan del sistema capitalista global logren ser revertidos al abandonar el sistema y crear una alternativa. En ausencia de tal cambio revolucionario, una estrategia sería encontrar, donde sea posible, las hendiduras en el sistema para operar una serie de valores alternativos, como la solidaridad social, la acción colectiva y la diversidad, en el desarrollo y práctica cultural.

Pedagogía crítica y herramientas alternativas

Accionando juntas, las personas; pueden construir alternativas. La pedagogía crítica en relación a las tecnologías de la información y la comunicación, debe revelar a maestros y educandos las estructuras profundas y el significado político

y social implícito dentro de la tecnología. Tener formas alternativas para observar patrones es un aspecto importante de la comprensión crítica y la creación de productos alternativos.

En el área de las tecnologías de la información y la comunicación en educación, algunas posibilidades concretas incluyen:

- Desarrollar recursos didácticos y abordajes que promuevan un examen crítico por parte de las y los maestros y estudiantes sobre las relaciones de poder que están implícitas en la tecnología, su diseño, patrón de propiedad y las relaciones sociales implícitas.
- El uso de códigos abiertos, software libre en vez de software producido por Microsoft y otros productos comerciales.
- Uso en línea, revistas de acceso abierto a publicación de investigación y comentarios, en vez de revistas académicas que están en soporte físico, producidas en el norte y con control editorial cerrado.
- Crear libros de texto en línea que incorporen valores y perspectivas pertinentes y utilizarlos en vez de libros de texto producidos comercialmente.
- Organizar grupos de docentes trabajando en colaboración para producir materiales didácticos que están disponibles electrónicamente.
- Mantener una base de datos accesible de materiales didácticos gratis desarrollados y compartidos por maestros y maestras.

Aunque estas no sean adoptadas ampliamente, la existencia de alternativas envía un mensaje importante, sugiriendo que las grandes corporaciones globales, quienes han identificado a América Latina como su nueva oportunidad de mercado (tales como Pearson Corporation, Apple o Microsoft), no son el único enfoque para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.



“Tecnomaravillas”

El arte de jugar y aprender

con creaciones físicas y digitales en el aula de tecnología



Armando Antonio Ramírez Pérez

Licenciado en Diseño Tecnológico de la
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Resumen

Tecnomaravillas es una experiencia innovadora de apropiación de ciencia y tecnología en el aula que busca transformar la escuela y las prácticas docentes desde el diseño de artefactos físicos “juguetes”, y virtuales “libro Digital”, que se sustentan en el conocimiento tecnológico y la interacción del estudiante con el ambiente de aprendizaje. Surge en el año 2010 como un proyecto de aula en el Colegio Tom Adams de la localidad de Kennedy, en Bogotá. En esta ponencia

se hace una presentación de los impactos logrados en el aula de clase, la forma como estos se consiguieron y los desafíos por cumplir.

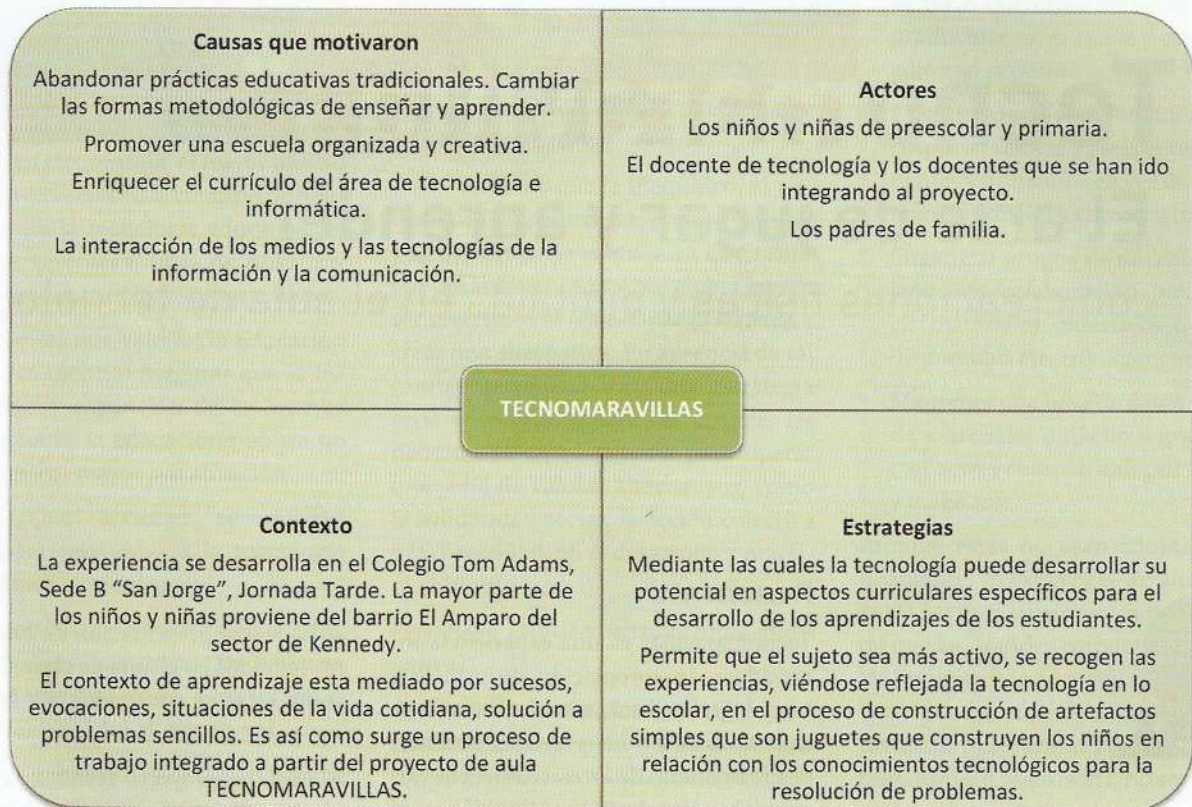
Al iniciar el proyecto Tecnomaravillas se hizo un diagnóstico que evidenció una desmotivación generalizada en los estudiantes frente a las clases de tecnología, motivada en buena medida por no involucrar los conocimientos previos del estudiante con las herramientas virtuales cotidianas y el uso de artefactos en el

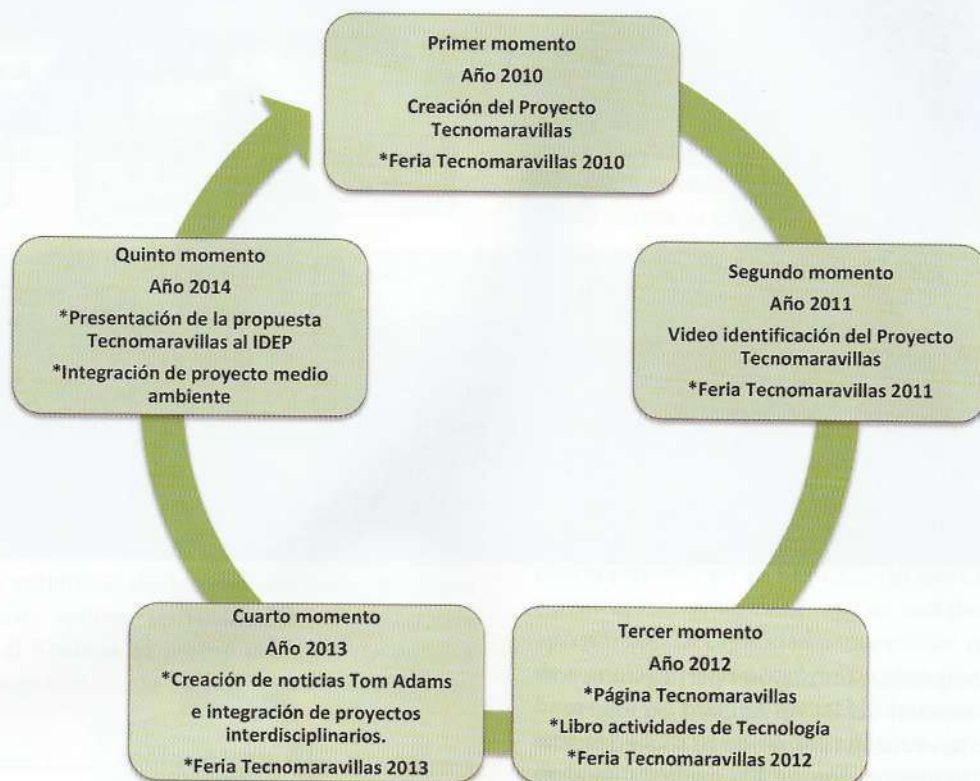
diseño curricular de la asignatura de tecnología. Al reconocer al estudiante utilizando los nuevos medios digitales y generando actividades de diseño de artefactos, específicamente de juguetes, los estudiantes transforman su modo de aprender, analizar, argumentar, construir, producir información y la forma de hacer apropiación del saber tecnológico, lo cual dota de significado el “quehacer” pedagógico en el aula -saber hacer-, -saber comprender-.

La finalidad se logra desde la participación e interacción de los estudiantes con algunos recursos didácticos ubicados o referenciados en la página tecnomaravillas, tales como: videos, juegos educativos, aplicativos en línea, documentos interactivos e infografías; todos ellos, elementos lúdicos creados por los estudiantes y dinamizados por el docente. Lo anterior, permite asignarle un rol activo al estudiante en sus procesos de aprendizaje, dado que él se constituye como creador de contenidos y usuario activo de recursos virtuales para su empoderamiento tecnológico; además, desarrolla la capacidad de generar preguntas como: ¿cómo pueden ser sus artefactos? ¿cómo pueden ser construidos? y ¿cómo generar un registro y divulgación virtual del proceso?, esto último permitiendo la formación del estudiante y sus capacidades para diseñar, innovar, crear, jugar, y transformar su rol frente al conocimiento tecnológico -de simples consumidores, a gestores de la tecnología en el aula y fuera de ella-. Esta experiencia involucra indicadores tecnológicos que han permitido rastrear su uso a nivel nacional e internacional en otras experiencias de aula, validar la calidad de sus contenidos y establecer metodologías para orientar la labor docente.

Origen

El proyecto Tecnomaravillas es un proyecto que nace en el año 2010. Desde ese momento, se buscó tener más relevancia en el ámbito escolar. En un sentido más amplio, la propuesta pedagógica hace referencia sobre los aprendizajes de la tecnología, con una mayor integración del diseño tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación en el aula y fuera de ella con los medios, para los niños y niñas del Colegio Tom Adams, sede B “San Jorge”, Jornada Tarde.





Proceso

Los logros y resultados que se proponen, se han proyectado en involucrar a la comunidad educativa en el fomento del aprendizaje sobre los artefactos tecnológicos y los medios digitales de información y comunicación de forma animada; con el fin de propiciar espacios creativos, sociales y culturales que reconocen los avances de la ciencia y la cultura en la IED Tom Adams. Además, generar ambientes de aprendizajes significativos en la comunidad educativa, a partir de un abordaje interdisciplinar de la integración de las tecnologías.

A mediano plazo el proyecto Tecnomaravillas se visiona como un proyecto no solo que trascienda en la zona de Kennedy, sino también en la ciudad de Bogotá.

	<p>Propicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor integración del diseño tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación.
	<p>Aprendizaje de los niños y niñas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para solucionar situaciones con la creación de artefactos tecnológicos juguetes. • Actividades conllevan la utilización de "los medios digitales".
	<p>Página Tecnomaravillas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora la estrategia tecnológica y sus competencias a través de canales de información, comunicación y participación para estudiantes, maestros y familias.

El alcance del proyecto Tecnomaravillas ha generado un ambiente de aprendizaje significativo en la comunidad educativa, a partir de un abordaje interdisciplinar del diseño tecnológico y los medios digitales de la información y la comunicación, para crear un libro interactivo donde los niños y niñas, docentes y padres de familia participan para realizar actividades de tecnología.



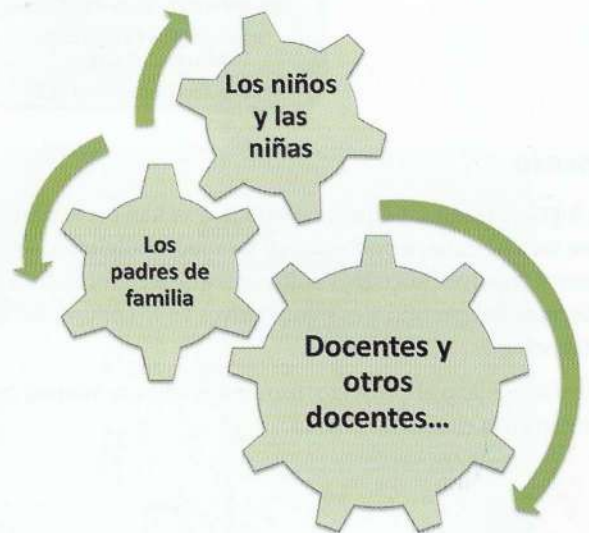
Fotografía - Alberto Motta

Participación

En el proyecto Tecnomaravillas los mayores participantes son los estudiantes provenientes del Barrio Amparo. Su intervención ha sido destacada, lo cual ha permitido su alfabetización en cuanto al uso y la apropiación de los medios digitales; esto ha contribuido a profundizar sus conocimientos, transformando los conceptos y los productos virtuales, y además, sintiéndose protagonistas de este libro abierto. Asimismo, desde el diseño tecnológico han participado en la creación de artefactos –juguetes–, y el desarrollo de su creatividad desde los valores, aumentando su autoestima, interés, motivación con el desarrollo de esta propuesta, la que no solamente ha beneficiado la vida de ellos, sino que ha ampliado también la visión de los padres de familia ante la tecnología, permitiendo que el proyecto Tecnomaravillas contribuya a alfabetizar, y se extienda a ser un medio de comunicación.

El docente es un mediador del conocimiento tecnológico y de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, permitiendo que el lenguaje de los niños crezca, y relacionen lo maravilloso con lo real que subyace a los productos tecnológicos utilizados en el diseño; les asiente al reconocer la forma, los materiales, el comentario, la actividad virtual, el juego educativo, la infografía y el funcionamiento de máquinas que les permiten abordar el proceso de construcción de artefactos –juguetes–. Esto se evidencia en una nueva pedagogía que plantea que la labor docente debe cambiar y permitir que se aprenda de una nueva forma para que se incorpore el lenguaje tecnológico y plantee situaciones para que los estudiantes pasen de ser objeto de la enseñanza a convertirse en sujetos de aprendizaje; y que a través de actividades se garantice un aprendizaje significativo y se constituya en incentivo para la construcción de un libro virtual de tecnología, llamado “Tecnomaravillas”.

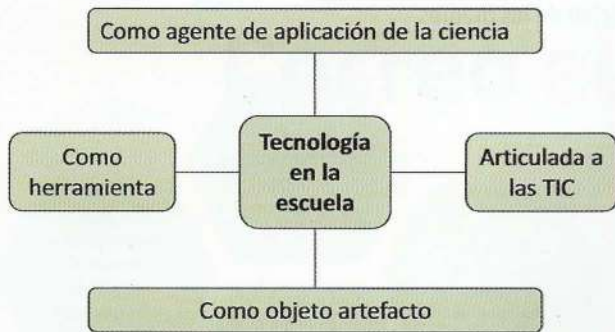
El docente permite el desarrollo de las capacidades para emprender, innovar, crear, cambiar los intereses del conocimiento tecnológico, las tecnologías de la información y la comunicación en el aula y fuera de ella, con los medios para producir o llegar a mejores soluciones.



La participación de los docentes de otras asignaturas ha permitido que la comunidad se informe sobre lo que pasa en el colegio con las otras áreas y los proyectos transversales; además, los padres de familia han pasado a contribuir con gran riqueza en cuanto a sus experiencias con juegos tradicionales y ayudando a los estudiantes a una mejor elaboración de los artefactos.

Transformaciones

Según lo planteado anteriormente, la propuesta permite revisar y abandonar prácticas educativas habitualmente tradicionales, para que con los nuevos medios se aprenda de forma diferente, para que el docente y el estudiante cambien sus roles de acuerdo al uso tecnológico del producto y de los nuevos lenguajes digitales. En este sentido, se comprende la tecnología asociada a:



El proyecto en el colegio, en el año 2010, se inicia sin computadores y sin un salón de tecnología. Para abril de ese mismo año, y con la llegada de los computadores, se empezó a trabajar en actividades con medios digitales de información y comunicación y después se fue incorporando la construcción de artefactos con materiales de desecho, acomodando la sala de informática para realizar actividades tecnológicas. Para ese mismo año, al finalizar, se realizó una feria tecnológica llamada Tecnomaravillas, en la cual se mostró un video del proyecto.

Desde ese momento hasta entonces, se ha evolucionado para transformar la práctica y así trascender más, proponer contenidos acordes al desarrollo de niños y niñas de la institución, ya que con la creación de la página Tecnomaravillas en el 2012, se avanzó hacia la transformación acelerada de un currículo movido por los conceptos e intereses de los principales actores que son los estudiantes y el docente, y de este modo, llevar formas diferentes de aprender la tecnología.

En el 2013 se avanzó no solo en desarrollar el proyecto Tecnomaravillas, sino también en proyectar la interdisciplinariedad entre áreas, noticias del colegio y transversalidad de proyectos, vislumbrando el libro de actividades del proyecto Tecnomaravillas como la página del colegio, convirtiéndose en un espacio de comunicación ante la comunidad educativa.



La propuesta Tecnomaravillas ha incidido con la experiencia regular en el aula, en donde el estudiante usa constantemente los espacios escolares y extra escolares para participar creativamente de su elaboración; esto ha permitido enriquecer el currículo del área de tecnología y cambiar las formas metodológicas de enseñar y aprender; fomentando con ello, el espíritu crítico, la creatividad y la posibilidad de expresión sin fronteras, más allá de inconvenientes de formato, tiempo o espacio.

Lo Tecnológico

En el ambiente de aprendizaje Tecnomaravillas, el blog ha sido una herramienta que ha contribuido de forma destacada a construir un escenario donde la imagen y el texto digital interactúan, donde los grandes protagonistas son los infantes, y con un clic logran navegar. Este artefacto digital ha convertido el proyecto en un libro abierto con diferentes utilidades, constituyéndose de este modo en una forma diversificada de aprendizaje. La capacidad para publicar contenido de la clase de tecnología, en especial del proyecto Tecnomaravillas, se ha hecho cada vez más indispensable, ha aumentado su audiencia, se integran recursos de otras páginas de muy diversas procedencias, especialmente aquellos que provienen de los servicios de la denominada web 2.0 o web social, donde se dispone de elementos como: audio, vídeo, animaciones, juegos educativos, fotografías, documentos, presentaciones, información, mapas, encuestas, líneas de tiempo, mapas conceptuales, ejercicios interactivos, etc.

En este proyecto hemos visto que el blog es uno de los recursos de publicación en línea más fáciles de utilizar por parte de los niños y niñas con una mínima experiencia en la navegación por Internet. Para los profesores de otras áreas y los padres de familia, los blogs se cuentan entre las herramientas que sienten más próximas para conocer las temáticas del área de tecnología, y también la comunicación procedente de la transversalidad del colegio.

Medios incorporados en la experiencia



Cómo se ha dado la incorporación de los medios



Tecnomaravillas motiva a la comunidad a participar, a expresarse, a dar cuenta de los aprendizajes en las demás áreas y proyectos, y a comprender que los artefactos y las tecnologías digitales son fuente imprescindible en la formación humana y en el progreso científico y cultural de la sociedad. Por esto, considero que estamos en un sistema educativo donde el docente no debe ver con imposibilidad el desarrollo de las tecnologías digitales; al contrario, pienso que la página Tecnomaravillas permite llenar los espacios trascendentales de los niños y las niñas, donde ellos pueden incorporar de manera similar estas herramientas en sus procesos para comunicarse e interactuar en este mundo virtual.

La Internet, la telefonía celular, los videojuegos, los reproductores de audio y la televisión interactiva, son medios que acompañan la existencia habitual y saturan los espacios de ocio y entretenimiento de estudiantes. Sus aportes desde los procesos formales de enseñanza-aprendizaje son escasos y secundarios, pero aquí en este proyecto han contribuido en la formación.

Los medios digitales han logrado penetrar la vida cultural de los jóvenes y ahora desde temprana edad se empieza a interactuar con estos medios digitales; por lo tanto, es labor del docente promover una virtualidad sana hacia la formación y cercana a los procesos culturales y transformadores de esta comunidad.

Cómo son las interacciones que allí se generan



Bitácora

La bitácora del proyecto permite realizar un recorrido audiovisual, metáforas, imágenes que contienen la información de la página Tecnomaravillas y demás elementos. Esta bitácora de Tecnomaravillas constituye la creación de un espacio de curiosidades que se materializa a través de una interface física de exposición y de archivo respecto a lo acontecido en las experiencias desarrolladas en el ambiente de aprendizaje. Todos los avances y registros del proyecto, se encuentran en el blog iedtecnomaravillas.blogspot.com/

Correo electrónico y Paint

como herramientas

en el fortalecimiento

de la escritura en estudiantes rurales de 4° y 5° de Anolaima, 2014.



Lourdes Liliana Beltrán Lozano

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa Universidad de Santander.

Resumen

La presente investigación centra su objeto de estudio en el fortalecimiento de la escritura mediante el uso de la tecnología: el correo electrónico y el programa Paint.

El sistema educativo colombiano centra su interés en el desarrollo de competencias en matemáticas y lenguaje. Sostiene que las capacidades comunicativas, de manera oral y escrita, coadyuvan a la ad-

quisición de otros talentos; por lo tanto, adquirirlas, desarrollarlas y potenciarlas, redundará en los desempeños exitosos del futuro. Lo expuesto avala el propósito del presente trabajo.

La aplicación de instrumentos de medición posibilita el acercamiento a otras ayudas educativas, ya que motivan al estudiante por lo innovadoras y útiles.

El estudio determinó que el uso de tecnologías en la escritura, amplía el radio de comunicación de los estudiantes, permitiendo la interacción virtual y dialógica. Cabe anotar que los innumerables recursos en la comunicación pueden incidir en los desempeños sociales de carácter presencial.

Palabras clave

Correo electrónico, Dropbox, Escritura, Estudiantes rurales, Programa Paint.

Introducción

La lecto-escritura es un proceso mediante el cual el educando se relaciona en múltiples dimensiones con su mundo. Por lo anterior, de manera permanente se vincula ciudadanía y conocimiento, de tal modo que leer y escribir con comprensión es la trama que enlaza las competencias educativas y ciudadanas.

Cada vez se utiliza más la tecnología móvil, las redes sociales, los mensajes de texto y el correo electrónico para mantener las relaciones afectivas. Las nuevas capacidades comunicativas requieren estas tecnologías, pero hay que reconocer también las posibilidades que ofrecen para provocar el interés y crear nuevos alicientes con los cuales desarrollar las competencias para leer y escribir con efectividad.

Por lo anterior, en el actual trabajo para optar al título de Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa, el interés investigativo se basó en la influencia que tienen las TIC en el fortalecimiento de la escritura en niños habitantes de zonas campesinas. Para tal fin, se eligieron dos elementos informáticos: el programa Paint y el Correo electrónico.

En su inicio, el estudio indaga sobre los fundamentos y las diferentes exploraciones que sobre estos tópicos se han tratado en los últimos años, con la finalidad de dar sustento teórico-bibliográfico a la investigación.

En la primera parte del trabajo se determinó el problema, los alcances, los objetivos y la justificación.

En la sección de diseño metodológico se estableció el tipo de investigación que se



iba a manejar, eligiendo la cuantitativa de carácter descriptivo y de corte transversal.

Contar con acercamiento permanente a la población objeto de estudio (docente en propiedad), permitió el fácil acceso a los investigados y a la caracterización de la ubicación geográfica.

El procedimiento utilizado para recolectar la información requerida fue el siguiente: se diseñó y aplica la prueba de entrada para conocer el estado escritural en que se hallan los integrantes de la muestra. Igualmente, se emplean cuatro talleres que permiten asociar las cifras que arrojaron el pre-test y la prueba de salida.

Paso seguido, mediante la codificación y tabulación de los datos recogidos, se elaboran tablas y gráficas que posibilitan el análisis y la explicación de los resultados.

Los datos encontrados permiten afirmar la hipótesis planteada y los objetivos propuestos. Finalmente, se esbozan conclusiones, limitaciones y recomendaciones, con el fin primordial

de diagnosticar e intervenir la muestra seleccionada. Para tal fin, se realizó la inscripción y utilización del Dropbox, servicio que permite el almacenamiento y sincronización de archivos, (computación en nube) potenciando el trabajo en equipo y la implementación de herramientas tecnológicas en poblaciones socialmente deficitarias, como las rurales.

1. Referentes

Conceptual. La escritura

“Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo” (Rodríguez, 2004, pág. 117). Para Berko y Bernstein (citado por Amar, Abello y Tirado, 2004), “El lenguaje es algo tan especial para nuestra existencia que es difícil imaginar la vida sin palabras. Puesto que hablar, escuchar, leer y escribir son aspectos tan básicos de nuestra vida cotidiana, parece que fuesen habilidades corrientes...” (Amar, 2004, p. 54). Cuando escribimos logramos acudir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra.

La escuela tradicional –sin retomar lo anterior– parte de la suposición de que los niños de preescolar son oficialmente ignorantes y en caso de saber alguna cosa, eso es irrelevante respecto de los contenidos escolares. Los niños cuando llegan a la escuela ya tienen un camino andado y ese camino no es considerado respecto del contenido fundamental del primer año de primaria, que es la alfabetización.

Es imperativo entender, como lo exponen Errázuriz y Martín (1989), que “Leer y escribir es aprender la correspondencia entre la lengua oral y las huellas gráficas codificadas socialmente que la significan. El acceso al mundo del símbolo escrito supone para el niño ir abarcando cada vez sectores más amplios y diversificados de la cultura” (p.11).

Tecnológico.

Las TIC y su aplicación en la Escritura

Los computadores forman parte de la tecnología que más ha deslumbrado tanto a medios educativos y sociales como a individuos y colectividades. Este hecho es causado por la facilidad que presentan para mejorar en: la capacidad de escribir, elaborar textos, modificar contenidos (uso de imágenes, emoticones, etc.), interactuar con los programas y compenetrarse de manera activa y directa con la aventura de ser escritor. Vigotsky (citado por Ardila, 2006).

Plantea la necesidad de descubrir procedimientos científicos y eficaces para enseñar a los niños el lenguaje escrito (Vigotsky 1979). Ya que su capacidad para expresar sus ideas son con el mínimo de claridad y corrección, confusa y desorganizada, monótona, léxicamente repetitiva, estilo limitado. Razones que hacen urgentes otras estrategias, metodologías y recursos que permitan estimular y motivar las destrezas para leer y escribir como se los va a exigir su labor profesional. (p.14).

Las TIC como herramienta de aprendizaje no pretenden enmarcarse en el campo de la escritura; simplemente procuran ser el instrumento con el que los niños y las niñas logren destrezas comunicativas, creando, expresando y transmitiendo en términos de cultura escrita. Vázquez (citado por Negret, 2005), dice: “Escribir es un trabajo artesanal, una tarea de alta orfebrería o de talla exquisita, que termina con la elaboración de un texto”.

El correo Electrónico

Se define como el servicio que permite la comunicación digital entre usuarios conectados a Internet. El correo electrónico, hace parte de uno de los medios más eficaces para el diálogo; los estudiantes pueden hablar con sus compañeros, con los profesores, ubicados en diferentes lugares del aula de clase. Esta interactividad conduce al intercambio social de significados. Los colegiales toman conciencia de semejanzas y diferencias en la forma de interpretación. A través de este medio, se construye una plataforma eficaz para llevar a cabo múltiples actividades, entre estas la escritura.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros - Centro
Calle 18 #6-30
3421359 Bogotá

Alejandría Libros - Norte
Calle 72 No. 14-32
3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad
Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282884 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Tic Company
Calle 160 No 57 - 70 Torre 2 Apto 1102
6011543 - 3133503387 - Bogotá

Programa Paint

Se usa para dibujar, aplicar color y modificar imágenes. Cuenta con formas predeterminadas de gran utilidad para lograr dibujos exactos.

Paint, además de ser una herramienta muy divertida para los niños, ayuda a desarrollar actividades psicomotrices, aumentando con ello la concentración, desarrollando la creatividad e imaginación, propiciando que se identifiquen y clasifiquen objetos y figuras, y estimulando la motricidad fina al practicar el uso del ratón. (Cauca, 2010, pág. 47).

Uso educativo de Dropbox

Dropbox, como herramienta didáctica educativa, permite almacenar archivos por Internet y acceder a ellos por medio de cualquier aparato que se conecte a la cuenta. Además, permite guardar un archivo en un computador y verlo inmediatamente en otros computadores. También se puede usar para transferir archivos o programas a través de la Internet y tener carpetas compartidas entre el docente y los estudiantes.

2. Metodología

Tipo de estudio

Se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativa, de carácter descriptivo y de corte transversal. Entendiéndose la investigación cuantitativa como la medición de variables en función de una extensión o cantidad establecida.

Población y muestra

El Colegio Departamental Carlos Giraldo, está ubicado en el municipio de Anolaima Cundinamarca. La sede rural San Agustín, donde se realizó la investigación, está situada en el kilómetro 6 que del Municipio de Anolaima conduce a la zona poblada de Corralejas.

El grupo objetivo está conformado por 7 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años, de la escuela rural San Agustín y que cursan los grados cuarto y quinto.

Instrumentos de recolección de información

Considerando el objeto de estudio de la investigación, se seleccionaron y adaptaron instrumentos de recolección de datos diferentes a los estandarizados. Los aplicados se ciñen a los requerimientos para cubrir los objetivos del estudio. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta los estándares en lenguaje para el grado 4º y 5º de básica primaria, determinados por el Ministerio de Educación Nacional.

Se construyeron pruebas de entrada y salida, acordes a los objetivos del estudio, con dos actividades y cuatro talleres, adoptando temáticas que cumplieran con los siguientes requerimientos:

- Géneros narrativos;
- Enmarcados en algunos de los estándares básicos de competencias en lenguaje para grados 4º y 5º de básica;
- Susceptibles de ajuste sin interferir en la esencia del contenido, dada por el autor;
- Facilidad de adaptación a imágenes.

Para darle validez y confiabilidad a los instrumentos, se aplicó una prueba piloto a tres niños de escuelas del municipio de Anolaima.

La revisión de la prueba piloto permitió realizar los ajustes pertinentes a los contenidos de las pruebas de entrada y salida y a los talleres, que posteriormente, se auto-aplicó a la muestra seleccionada.

3. Procedimiento

Es pertinente aclarar que debido a la deficiencia en procesos lectores que posee el grupo objeto de estudio, la aplicación de la prueba de entrada y salida y los talleres, se realizaron de manera auto administrada, grupal, y con asesoría de un supervisor capacitado.

Se hizo entrega del material a los estudiantes, clasificado de la siguiente manera:

- Prueba de entrada y salida con presentación impresa.
- Talleres con acceso virtual, asignando un computador a cada uno de los participantes.
- Las aplicaciones se desarrollaron en la jornada escolar.

Durante el proceso de aplicación se encontró como limitante la falta de manejo del computador por parte de los estudiantes, lo que aumentó el tiempo de aplicación y la inexactitud en la escritura. Cada uno de los instrumentos fue revisado y valorado para determinar su consistencia, a fin de validarlos para su posterior codificación y procedimiento.

Se elaboró un código para la evaluación de los instrumentos, donde se asignaron categorías y valores a los ítems contemplados en las pruebas y en los talleres aplicados.

Posteriormente, se construyó una tabla para tabulación de datos donde se consignaron los criterios que se contemplaron en la operacionalización de las variables. Se le asignó un número a cada uno de los integrantes de la muestra para facilitar el proceso de tabulación.

Técnicas de análisis de datos

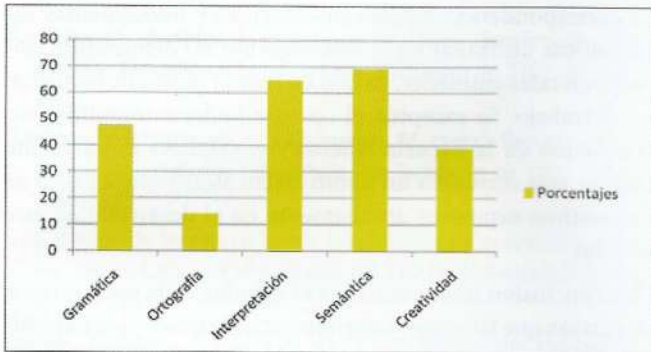
El esquema básico de análisis aplicado en el estudio "Correo Electrónico y Paint como Herramientas en el Fortalecimiento de la Escritura en Estudiantes de 4º y 5º, Anolaima, 2014", estuvo determinado por la evaluación de los datos arrojados en la recolección de la información y cuyas pautas tienen que ver con la contrastación de las cifras obtenidas en cada una de las variables objeto de estudio, lo que permite establecer tendencias de comportamiento de las mismas.

Dentro del plan sistemático se mide la variable dependiente, se expone el desarrollo del objeto de estudio, se describe la variable y se buscan asociaciones porcentuales, lo que permite la comprobación o negación de la hipótesis.

En el análisis e interpretación de los resultados, los datos se codificaron de acuerdo al número de aciertos obtenidos por la muestra y que están contemplados en el código confeccionado para tal fin.

4. Resultados obtenidos

Porcentajes prueba de entrada



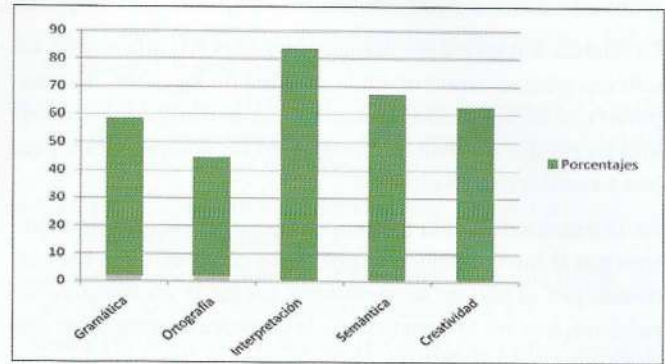
De la observación de las cifras relacionadas con la prueba de entrada, se encontró que la semántica obtiene el porcentaje más alto con un 69.0%, le sigue en su orden la interpretación con un 64.2%. La de más bajo nivel es la ortografía con un 14.3%. Los porcentajes obtenidos en semántica, interpretación y ortografía son aceptables, considerando que las “Pruebas Saber 2013” determinaron que los estudiantes evaluados en el municipio de Anolaima, no cumplen con los requerimientos básicos en el área de Español.

De otra parte, este tipo de aprendices se encuentran en el nivel medio-bajo de acuerdo a las competencias exigidas para los grados de cuarto y quinto de básica.

En la presentación de resultados de los cuatro (4) talleres que fueron aplicados a la población objeto de estudio, se evidenció de forma pendular, incremento en los cinco aspectos que fueron valorados.

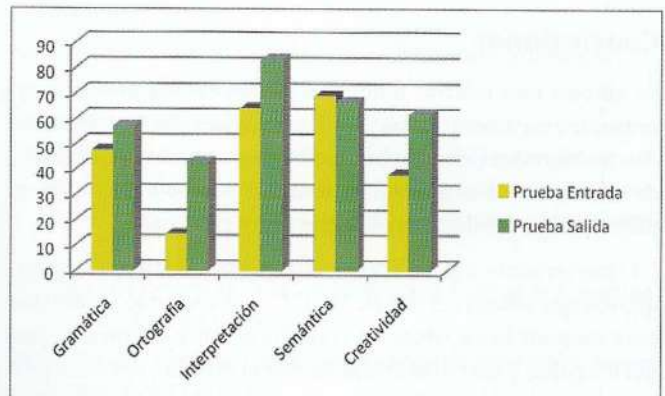
La interpretación demostró un decremento del 1.56% con respecto a la del taller No. 3 en lo referente a la ortografía, sus puntuaciones oscilan en relación a las anteriores, lo que permite considerar las deficiencias en el conocimiento y escritura de las palabras. Es confiable considerar que debido a que el taller No. 4 requirió del uso de todas las exigencias de los anteriores, esto pudo interferir de manera global en los desempeños.

Porcentajes prueba de salida



El 83.3% se relaciona con el mayor puntaje obtenido en la interpretación. 42.8% es la valoración que presenta el componente ortografía, siendo el menor dentro de la escala. La interpretación es una de las categorías que fueron permeadas por el uso de la tecnología; no así la escritura de las palabras, que no se benefició de la corrección ortográfica que tiene el programa office.

Asociación porcentual pruebas de entrada y salida



El estudio de la gráfica “Asociación porcentual prueba de entrada y de salida”, permite deducir: Cuatro (4) de los cinco elementos que se consideraron como componentes de los procesos escriturales, elevaron su porcentaje total en un 81%. Únicamente la semántica sufrió una baja de 2.4% respecto a la prueba inicial. Estudiando el comparativo entre las pruebas de entrada y de salida, podemos inferir que el uso del programa Paint y el Correo Electrónico influyó en el fortalecimiento de la escritura en los escolares de 4º y 5º de la sede San Agustín del municipio de Anolaima (Cundinamarca).

Análisis de resultados

En la prueba de entrada los porcentajes obtenidos son aceptables, considerando que las “Pruebas Saber 2013” determinaron que los estudiantes evaluados en el municipio de Anolaima, no cumplen con los *requerimientos básicos* en el área de Español.

De otra parte, este tipo de aprendices se encuentran en el nivel medio-bajo de acuerdo a las competencias exigidas para los grados de cuarto y quinto de básica.

La fluctuación en los resultados obtenidos en cada uno de los talleres, pero su aumento en la mayoría de los casos, hace suponer que la exposición permanente al uso de recursos tecnológicos influye de manera positiva en las competencias para leer y escribir con efectividad.

En la prueba de salida los porcentajes encontrados demuestran que la interpretación es una de las categorías que fue permeada por el uso de la tecnología; no así la escritura de las palabras, que no se benefició de la corrección ortográfica que tiene el programa office.

El estudio de los resultados "Asociación porcentual prueba de entrada y de salida", permite deducir: Cuatro (4) de los cinco elementos que se consideraron como componentes de los procesos escriturales, elevaron su porcentaje total en un 81%. Únicamente la semántica sufrió una baja de 2.4% respecto a la prueba inicial. Estudiando el comparativo entre las pruebas de entrada y de salida, podemos inferir que el uso del programa Paint y el Correo Electrónico influyó en el fortalecimiento de la escritura en los escolares de 4º y 5º de la sede San Agustín del municipio de Anolaima (Cundinamarca).

Conclusiones

Se aprecia una relativa tendencia a reforzar los procesos escriturales en sincronía con las tecnologías; sin embargo, los datos obtenidos tienen la limitación de que no hay posibilidad de contrastarlos con estudios sobre el mismo tópico y en el mismo target, realizados recientemente en el país.

Lo concerniente a la relación entre los fundamentos investigativos que aducen el uso de las TIC como recurso invaluable para mejorar la escritura, la comunicación y el correcto uso del lenguaje, y las cifras arrojadas por el estudio, demostraron que en cuatro de los cinco aspectos valorados: gramática, ortografía, interpretación, semántica y creatividad, la escritura mejoró porcentualmente respecto al pre-test. Tales resultados avalan los postulados esbozados por los diferentes estudios que promulgan la necesidad de incluir las TIC en la enseñanza.

Los datos arrojados en la ponderación de los talleres, en correspondencia con las herramientas informáticas empleadas en el estudio, confirmaron en un nivel porcentualmente aceptable (prueba de salida), que estas mejoran los procesos escriturales en lo concerniente a contenidos más agradables para el receptor y una mejor ortografía; situaciones que fueron consideradas por Schneider y otros en un estudio empírico realizado en Suiza en el año 2012.

Estableciendo triangulación entre marco investigativo, metodología e ingeniería del trabajo, se encuentra concurrencia entre principios teóricos, resultados estadísticos y pretensiones de consecución académica. Estas últimas se congregan en mínimos avances en la comunicación (escrita, oral, mímica) y

en el conocimiento y utilización de recursos propios de la tecnología. El manejo del Dropbox permite corroborar lo expuesto. Es pertinente aclarar que los recursos informáticos no se han adherido de manera importante y consuetudinaria a los aprendizajes, debido a la situación socio-político-económica y educativa de la población motivo del estudio.

En lo referente al uso del programa Paint, el Correo Electrónico y el Dropbox, se determinó en los estudiantes un impacto positivo, debido a que minimizó el analfabetismo informático, abrió espacios de encuentros virtuales y dejó inscrita la aplicación Dropbox para la continuidad en las labores escolares; todo lo anterior, considerando los medios que para tal fin proporcione el Estado.

La correspondencia institución-docentes y herramientas informáticas utilizadas en la investigación no demuestran impacto en tales entidades, ya que no fueron objeto de inclusión en el trabajo. Se exceptúa el caso de la docente multigrado (condición de la Escuela Nueva) y realizadora del presente trabajo, que considera un nimio efecto alcanzado, a causa de los motivos expuestos ampliamente en el desarrollo de este estudio.

Una conclusión final que arroja el estudio, es la poca imagen de gestión que las autoridades educativas tienen para minimizar las limitantes que poseen los estudiantes rurales de acceder a la lectura recreativa, tertulias familiares y sociales, y al arte en sus diversas manifestaciones. Las investigaciones recientes afirman que el acercamiento a estas actividades potencia la comunicación, la escritura, el uso correcto del lenguaje y la apropiación de las TIC.

Es necesario promover, no solo desde los estamentos que tradicionalmente investigan sobre el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación, sino igualmente desde las instituciones universitarias, campañas de sensibilización sobre la utilización de las TIC de forma útil, especialmente en los sectores campestres, con el propósito de cerrar brechas de desigualdad entre las zonas rurales y urbanas.

Bibliografía

- Andalucía, F. (2013). Temas para la Educación. Revista Digital para la Protección de la Enseñanza, (006), p. 17.
- Agudelo, E. et al. (2012). Las TIC: herramientas motivadoras para la apropiación de la lectoescritura a través de textos. (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, El Bague - Antioquia. Recuperado el 05 de diciembre de 2013 de <http://www.slideshare.net/Blaidemar/las-tic-herramientas-motivadoras-para-la-apropiacion-de-la-lecto-escritura-a-traves-de-textos>
- Alfie, G. (2003). Las Nuevas Tecnologías en la Escuela. Revista Magisterio Educación y Pedagogía, (005), p.19-22.
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ardila de Salazar, L. (2006). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura mediados por las TIC para el desarrollo de las competencias. Recuperado 06 de diciembre de 2013.

- Cargiagro. (2010). P.E.I. Proyecto Educativo Institucional. Anolaima: I.E.D Carlos Giraldo.
- Cauca, U. (2010). Imágenes con Paint. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de http://www.iered.org/...Escuela/.../2-02_Edicion-Imagenes-con-Paint.
- Colomer, T. Ferrero, E. y Gerrido, F. (2006). *Lecturas sobre Lecturas*. Bogotá D.C.: Conaculta.
- Corbella, J. (1991). *Enciclopedia Práctica de Psicología*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- Errázuriz, P. y Martín, L. (1989). *Aprender jugando. Preparación para la lectura y escritura*. Madrid: Ediciones Cincel S.A.
- Fundación Santillana. (2013). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de <http://www.fundacionsantillana.com>
- Garderes, D. Martínez, F. Quinteros, M. (2012). *Sembrando Experiencias (Trabajos Educativos con Inclusión de TIC)*. Montevideo.
- Garderes, D., Martínez, F., y Quinteros, M. (2012). *Sembrando. Experiencias (Trabajos Educativos con Inclusión de TIC)*. Montevideo: s.e.
- GEC. Grupo de Investigación de las Ciencias y Contextos Culturales. (2011). *Crear y Publicar con las TIC en la Escuela*. Popayán Colombia.
- Graells, P. (2000). *Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones*. Barcelona: Planeta grandes publicaciones.
- Graells, P. (2006). *El papel de las tics en el proceso de lecto escritura*. Barcelona: Planeta grandes publicaciones.
- Grupo de investigación de las ciencias y contextos culturales. (2011). *Crear y publicar con las TIC en la escuela*. Popayán: s.e. https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=_x2lUqTTFlyvkAedqYCQCA#q=Fortalecimiento+de+los+procesos+de+lectura+y+escritura+mediados+por+las+TIC+para+el+desarrollo+de+las+competencias
- Interactivo, I. (s.f.). *icfes Interactivo*. Recuperado el 19 de 11 de 2013, de <http://www.icfesinteractivo.gov.co>
- Lira, D. y Vidal, L. (2008). *Uso de las TIC como Apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura*. Chile.
- Lira, H. Danitza, P. Vidal, V. Lina, F. (2008). *Uso de las TIC como Apoyo Pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura*. Chile.
- M.E.N. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado el 04 de diciembre de 2013, de www.mineducación.gov.co
- Marchesi, Á. (s.a.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Martínez, E. y González, M. (2013). *La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura*. Recuperado el 04 de diciembre de 2013 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_810/a_10942/10942.html
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2008). *Plan Nacional de Tecnología de la Informática y la Comunicación*. Bogotá D.C. : s.e.
- Moreno, P. y Urquina, H. *Las TIC, la lectura, la escritura y la oralidad: herramientas para comprender el mundo en la sociedad del conocimiento*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor.
- Negret, J. C. (2004). *Portafolio del educador*. Bogotá D.C: Editorial Herramientas & Gestión, E.A.T.
- Negret, P. J. (2005). *Portafolio del Educador. Programa Letras*. Bogotá D.C.: Editorial Herramientas & Gestión, E.A.T.
- Olmedo, H., Naranjo, J. y Suárez, H. (2009). *Uso pedagógico de la TIC*. Bogotá. D.C.
- Olmedo, V. Jaime, N. Hernán, S. Sánchez, W. (2009). *Uso Pedagógico de las TIC*. Bogotá D.C.
- Pano, A. (2012). *Influencia de las TIC en la escritura (II)*. Recuperado el 04 de diciembre de 2013 de <http://discursoenlared.wordpress.com/2012/07/04/influencia-de-las-tic-en-la-escritura-ii/>
- Patricia, M. Fernández, H. *Las TIC, la Lectura, la Escritura y la Oralidad, Herramientas para Comprender el Mundo en la Sociedad del Conocimiento*. Bogotá D.C.
- Pere, M. (Junio 2005). *El papel de las TIC en el proceso de lecto escritura, (leer y escribir en la escuela... a golpe de clic)*. Barcelona (España).
- Pere, M. (2000). *Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones*. Barcelona (España).
- Piscitelli, A. *¿Internet le hace bien o mal a la escritura? veremos, veremos, veremos*. Recuperado el 04 de diciembre de 2013 de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/tecnofobia/internet-le-hace-bien-o-mal-a-la-escritura-veremos-veremos-veremos.php>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C: Intermedio Editores.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá D.C.: s.e.
- Rey, N. (2006). *Internet a la Mano*. Bogotá: Casa editorial El Tiempo.
- Rodríguez, F. V. (2004). *Pregúntale al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Rodríguez, R. (2010). *Análisis de la integración de la (sic) tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra. (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Navarra - España. Recuperado el 05 de diciembre de 2013 de <http://e-espacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Rrcortes/Documento.pdf>
- Sánchez, R., Ustman, A. y Prada, D. (2009). *Uso pedagógico de las TIC*. Bogotá D.C.

La escuela en la era de la información



¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil, nos aporta tan poca felicidad? La respuesta es esta: simplemente porque aún no hemos aprendido a usarla con tino.

A. Einstein

Resumen

La calidad de la educación es un tema polémico. Hay muchos debates sobre las estrategias a emplear para mejorarla; se piensa que con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– se puede elevar el nivel académico, pero las evidencias y pruebas actuales demuestran lo contrario. En el

presente artículo, se analizan los efectos positivos y negativos de la tecnología en la educación, así como la influencia de los medios masivos de comunicación y el entorno social del siglo XXI en el papel de la escuela y el maestro como formadores de ciudadanos libres y autónomos.



Pablo Amaya Tarazona

Docente Colegio Las Américas IED

Palabras Clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–, educación, docentes, multimedia, sociedad, escuela.

Como lo percibía Einstein a mediados del siglo pasado, la tecnología hace la vida más fácil, pero también trae sus problemas, en educación el debate está abierto. Un estudio reciente de la Universidad del Rosario revela que los jóvenes colombianos que ingresan y salen de las universidades no saben escribir; también destaca que después de dedicar cinco años a educación básica primaria, seis a secundaria y cinco a pregrado, no logran niveles sobresalientes de desempeño en escritura. Para completar el preocupante panorama, los informes del ICFES sobre las pruebas Saber y Saber Pro de años recientes, indican que las competencias en lectura crítica y razonamiento cuantitativo son deficientes y solo un 40% de los estudiantes evaluados demostró niveles aceptables de escritura (Colprensa, Universitarios de Colombia no saben escribir, revela estudio, 2013).

Estos problemas académicos se presentan en un ambiente escolar permeado por la violencia del entorno, invadido por la tecnología, con estudiantes cada vez más conectados a la red, con acceso a información ilimitada, con una forma de aprender diferente a los estudiantes del siglo XX. Los protagonistas de la escuela cambian pero la escuela no lo hace al mismo ritmo, y los docentes formados con una metodología tradicional, deben enseñar y adaptarse a métodos diferentes. En este contexto, la escuela parece naufragar en su intento por formar ciudadanos adaptados al mundo cambiante de hoy; los resultados muestran que a pesar de contar con más recursos, acceso al conocimiento y tecnologías, los estudiantes parecen más ignorantes y menos críticos, con escasa curiosidad para profundizar en algún tema, por el esfuerzo intelectual que requiere.

Pero todos los problemas y el peso de la educación no se deben descargar en el sistema escolar, porque la familia, los medios de comunicación, los dirigentes y líderes políticos influyen en la

“...Las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–, como medio influyente y omnipresente, genera cambios no solo en las formas de leer, escribir y aprender, sino que también cambia los criterios de legitimidad de la información y la ética ciudadana...”

formación; así como lo plantea William Ospina, por mucha información que se encuentre en la televisión o la red, su propósito principal es comercial, no pedagógico. Además, como la estructura familiar ha cambiado, muchos padres de familia dejan a sus hijos con las TIC como tutores, la formación que reciben por estos medios carece de valores, la información es fragmentada y superficial. La tecnología distrae, pero ¿realmente enseña o forma adecuadamente?

Los dirigentes y líderes formulan propuestas para mejorar la educación, que en muchas ocasiones no tienen fundamento pedagógico ni social, como la de uno de los candidatos presidenciales a las elecciones de 2014 que prometía: “*A cada uno de los maestros se le entregará un computador para que se familiarice, quien no lo esté, con la tecnología y las técnicas de la enseñanza y las aplique en los sitios más remotos del país [sic]*” (Colprensa, Santos reiteró compromiso con maestros, 2014). El hecho de dominar o estar familiarizado con la tecnología, no significa una mejora automática en la calidad de la educación, ya que muchos colegios poseen salas de cómputo que están subutilizadas, tienen acceso restringido o se emplean en actividades académicas desconectadas de las áreas de formación, diferentes a tecnología.

Por otra parte, la invasión tecnológica en la sociedad actual ha creado el paradigma de la tecnología como la panacea que resuelve los problemas educativos, al punto que muchos piensan, -incluso docentes- que la labor del maestro va

a ser sustituida por las TIC; percepción influenciada por el rápido avance de las tecnologías, de tal forma que la escuela y los docentes no han logrado adaptarse a estos cambios. Se necesita un estudio a fondo que contemple el análisis de investigaciones sobre cómo la tecnología ha cambiado la forma de acceso a la información de los jóvenes, para generar estrategias que permitan apropiarse de estos recursos en beneficio de la calidad educativa.

La nueva forma de acceso a la información se aprecia viendo a un niño o a un adolescente promedio que permanece conectado a la red gran parte de las 24 horas del día enviando y recibiendo mensajes, escuchado música, viendo imágenes y videos, descargando e interactuando en juegos digitales... y ¡estudiando!. “Internet atrae la atención solo para dispersarla” (Carr, 2010), la red bombardea gran cantidad de mensajes y estímulos para llamar la atención, un nuevo mensaje exige su lectura. Todas estas actividades obstaculizan la concentración cuando se trata de estudiar un tema específico.

Las actividades simultáneas o multitarea como las acostumbra a denominar ahora, se ven reflejadas también en la lectura de hipertextos. Los enlaces ayudan a ampliar la información con temas relacionados, pero debilitan la capacidad de comprender y retener lo que se está leyendo, debido a la carga cognitiva que implica evaluar la validez o pertinencia de los enlaces; por lo que se puede acabar navegando distraída de una página a otra, en lugar de

leer el texto original con profundidad. Como lo destaca Nicholas Carr, investigaciones muestran que la gente que lee texto lineal entiende, recuerda y aprende más que las personas que leen texto “enriquecido” con vínculos dinámicos. La tecnología de Gutenberg puede ser más útil que la red para la lectura de textos con profundidad y reflexión, y más si son largos, ya que la lectura en hojas impresas es menos fatigante y distractora que en las pantallas del siglo XXI.

La red global de la información no fue diseñada por educadores para optimizar el aprendizaje; por el contrario, fragmenta la información y divide la atención. Los beneficios económicos de las

nas de nuestro entorno inmediato, ellas no cambian tanto como la red.

Las costumbres y comportamientos de las personas son influenciados por los medios de comunicación, siendo Internet el más dinámico. Pero los grandes medios son dominados por las personas que tienen el poder, para emplearlos en mantener su estatus, buscando la forma de dirigir el comportamiento del pueblo de acuerdo a sus intereses. “En nuestro tiempo, el poder del ejemplo lo tienen los medios de comunicación: son ellos los que crean y destruyen modelos de conducta” (Ospina, 2008). Así como afirma Chomsky, hay dos clases principales de ciudadanos: los dirigentes o

“...La escuela y el maestro como su líder, deben ser como un faro que guíe a las nuevas generaciones para formar personas que tengan la capacidad de dirigir el rumbo de sus vidas con mentes abiertas y libres, pero tolerantes con la diferencia...”

empresas y portales que proveen servicios en Internet, aumentan al mismo ritmo que la velocidad con que las personas consumen información; la invitación camuflada en la interfaz de la red motiva a aumentar el número de “clicks”. Hay que ver más videos, imágenes y textos cortos para ganar más dinero con los ingresos por publicidad de las empresas “online”. Esta interacción en la red está cambiando también la forma como las personas interactúan en su entorno social, ahora hay más comunicación con personas que viven a cientos o miles de kilómetros de distancia que la lograda con personas de nuestro entorno cercano, incluso dentro de la casa donde se vive. La mayoría de eventos en la red son pasajeros, efímeros, puede ser una razón por la cual se prefiere la interacción virtual donde los “amigos” cambian constantemente y siempre aparecen novedades que exigen nuestra atención; no sucede igual con las perso-

clase especializada que toma decisiones y ejecuta, y el “rebaño desconcertado”, los espectadores que no participan en forma activa y son guiados por los primeros a través de los medios de comunicación como su principal instrumento.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–, como medio influyente y omnipresente, generan cambios no solo en las formas de leer, escribir y aprender, sino que también cambia los criterios de legitimidad de la información y la ética ciudadana, ya que el comportamiento en la red facilita la transgresión de normas de convivencia y respeto. Una persona puede tener comportamientos diferentes en el “mundo real” y en el “mundo virtual”. Las amplias posibilidades de interacción social que presentan las redes sociales virtuales y su constante cambio, hacen

que los usuarios publiquen información constantemente y no se detengan a pensar un poco si los datos que generan y envían están afectando a otras personas o si su comportamiento en la red es apropiado y respetuoso. Los efectos en la autoestima y dignidad de las personas afectadas por comportamientos erróneos de usuarios digitales son duraderos, no son efímeros como los eventos virtuales.

De acuerdo al análisis anterior, se deduce que la llegada de las TIC ha traído más daños que beneficios; sin embargo, la tecnología tiene grandes ventajas, el contenido multimedia potencia la inteligencia visual-espacial, aplicada en el procesamiento visual de señales y la resolución rápida de problemas para evaluar la utilidad de la información (Carr, 2010). Los recursos disponibles en la red para acceder a información son ilimitados; las aplicaciones en diversos campos del conocimiento facilitan el trabajo en ingeniería, administración de empresas, salud, comunicación social..., y educación. Ahora, “Estudiantes, maestros, establecimientos educativos y autoridades educativas cuentan con un potencial inagotable para crear capacidades de innovación, mejorar la calidad de la educación y de los procesos de aprendizaje” (Orduz, Vallejo, & Ayala, 2012).

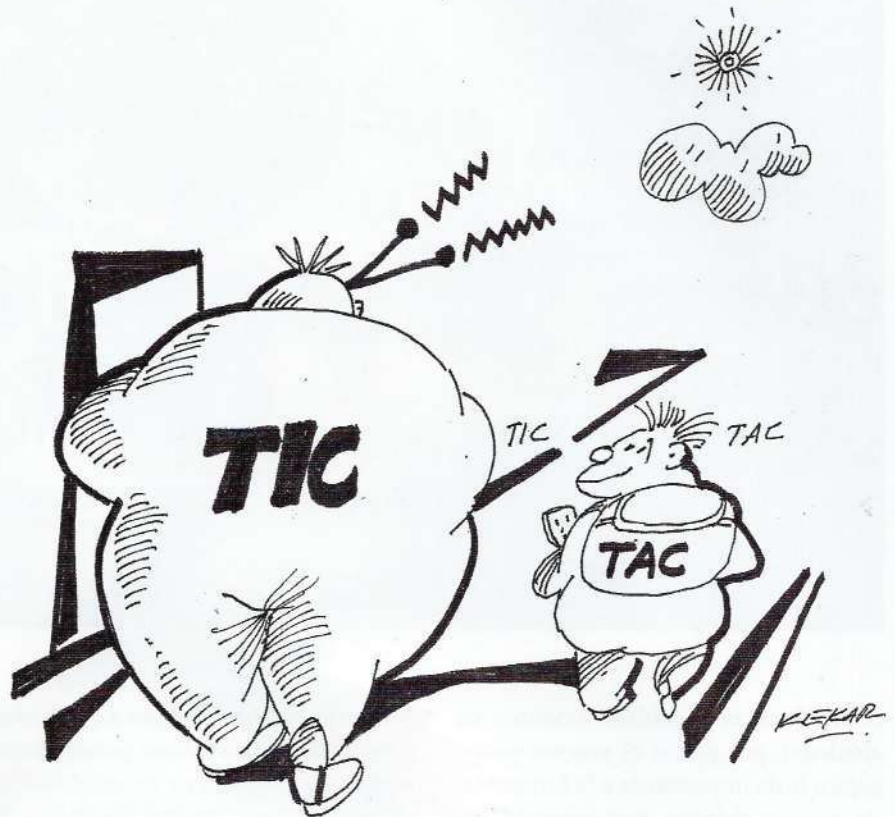
El reto ahora es aprovechar todo el potencial que brinda la tecnología para superar las nuevas dificultades que presenta la educación en el mundo invadido por las TIC. El primer paso está en conocer a los estudiantes del siglo XXI, no solo sus conocimientos previos como lo enseñan los modelos pedagógicos más aceptados, sino también la forma como piensan, aprenden, interactúan con la tecnología, sus valores, la generación a la que pertenecen. “Las generaciones están integradas por personas con intereses, gustos, hábitos y costumbres similares, quienes con base en la construcción de su propia historia y medio social buscan diferenciarse de las generaciones anteriores” (Molano, Álvarez, Urrego, Herrera, & González, 2014). Es indudable que las TIC han marcado ese proceso desde siempre; la generación actual de estudiantes aprende, estudia y

se divierte con su capacidad multitarea de interactuar en diferentes pantallas, la manera de ver el mundo y su entorno es muy diferente del ambiente en que crecieron los padres y docentes de estos “nativos digitales”.

Partiendo de la inmersión en el mundo digital de los estudiantes, el docente replantea su papel en el proceso educativo, buscando la mejor manera de aprovechar la riqueza de los ambientes digitales para generar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar otras habilidades para mejorar su formación, de manera que puedan construir y analizar conceptos y problematizar la realidad cambiante.

Las nuevas propuestas de los académicos, sugieren que los docentes deben actualizarse en el uso de las TIC, pero no basta con dominar instrumentalmente las herramientas. A veces, se pueden emplear tecnologías avanzadas con métodos obsoletos de enseñanza. Esto puede suceder con la resistencia al cambio que se presenta en la escuela, no es fácil transformar la forma como se aprendió a las maneras muy diferentes de enseñar que brindan los ambientes virtuales. “Los ambientes virtuales de aprendizaje llevan intrínseco un cambio, una innovación educativa, justamente por las características que le son propias.” (Tagua, 2012). Sin embargo, para que el docente cambie y se desenvuelva en estos ambientes digitales, debe partir de su propia visión del proceso educativo y construir desde ésta, la incorporación de las herramientas tecnológicas en el proceso pedagógico; este ejercicio es importante, porque en nuestro medio generalmente se adoptan modelos importados que no se adaptan a nuestro contexto, dejando que otros dirijan nuestro proceso educativo.

La producción de contenidos digitales es baja en Colombia, si se compara con la cantidad de usuarios conectados; esto se evidencia por ejemplo cuando se buscan recursos digitales para apoyar los procesos educativos, ya que se encuentran en la red muy pocas producciones de docentes e investigadores colombianos. Los dirigentes, desde sus escritorios



no estimulan la producción de contenidos, prefieren comprar software y contratar recursos web en detrimento de las iniciativas propias, que tendrán más utilidad pedagógica porque parten de necesidades y propuestas de docentes innovadores. Sin embargo, hay iniciativas democráticas que pueden emplear los docentes, como el movimiento del software libre, que permite utilizar los recursos sin las limitantes del mercado comercial y privativo, adaptarlos a los requerimientos de cada entorno y compartir con otros docentes para recibir retroalimentación y enriquecer los contenidos y aplicaciones digitales, aprovechando en función pedagógica las posibilidades de la red.

Por otra parte, para ejercer una influencia positiva en los estudiantes de la generación actual, no basta con que los docentes interactúen y desarrollen actividades pedagógicas en ambientes digitales; es necesario apartarse un poco y mirar la red de forma crítica desde afuera, buscar espacios “desconectados” donde se pueda aprender sin

prisa, leer en libros impresos, estimular la reflexión y el análisis. Es importante inculcar en los estudiantes el valor de estos espacios, no solo en las actividades pedagógicas, también en la casa, porque hay muchos estudiantes que siempre están en línea, “disponibles”, no apagan sus teléfonos móviles ni en las horas de sueño. Si ellos aprenden a vivir unos minutos u horas al día sin interactuar con aparatos o ambientes tecnológicos, valorarán más estos espacios, su privacidad y la posibilidad de tener encuentros más cercanos con su conciencia y las personas de su entorno inmediato.

Los ambientes tranquilos o desconectados permiten observar y analizar más; la observación es una de las acciones en que se fundamenta el pensamiento científico, y en este sentido, uno de los objetivos de la escuela del siglo XXI debería ser el desarrollo de este tipo de pensamiento para formar personas más críticas, que no acepten sin cuestionar las informaciones que les llegan por todo tipo de medios. *Escéptico*, de acuerdo a su etimología, es el que exa-



Fotografía - Alberto Moita

mina, el que mira cuidadosamente a su alrededor, por eso, si el proceso pedagógico le da importancia a la formación de mentes abiertas, que respetan las diferencias, pero que usan la racionalidad para cuestionar y analizar los fenómenos sociales y naturales, se formarán ciudadanos más conscientes de su papel en la sociedad actual.

Los procesos de la escuela son liderados por el maestro, ahora que la invasión mediática y tecnológica han llenado de superficialidad y modas pasajeras la cultura; el maestro tiene el deber de recuperar la influencia que en épocas pasadas tenía cuando los grandes pensadores e intelectuales marcaban el rumbo de la sociedad, porque en la actualidad "... en la civilización del espectáculo, el intelectual solo interesa si sigue el juego de moda y se vuelve un bufón" (Vargas Llosa, 2012). Por eso, la labor del maestro es más difícil ahora; debe mantener una independencia intelectual para no contagiarse de la velocidad irreflexiva de esta sociedad, porque como afirma Bertrand Russell, los maestros, más que ninguna otra clase, son los guardianes de la civilización.

Entonces, ¿Cuál debe ser la función de la escuela en el siglo XXI?, así como la ciencia es una luz en la oscuridad, la escuela y el maestro como su líder, deben

ser como un faro que guíe a las nuevas generaciones para formar personas que tengan la capacidad de dirigir el rumbo de sus vidas con mentes abiertas y libres, pero tolerantes con la diferencia. La escuela se ha preocupado en preparar a sus estudiantes para competir y presentar exámenes estandarizados, pero los resultados muestran su fracaso; hay que formar primero al ser humano, para que apoyado en sus valores y libertad de pensamiento pueda incorporarse y modificar positivamente la sociedad de la información.

Referencias Bibliográficas:

- Carr, N. (2010). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* México, DF: Santillana Ediciones Generales.
- Chomsky, N., & Ramonet, I. (2008). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria editorial, s.a.
- Colprensa. (11 de Noviembre de 2013). Universitarios de Colombia no saben escribir, revela estudio. *El Colombiano*.
- Colprensa. (2014). *Santos reiteró compromiso con maestros*. Recuperado el 16 de Mayo de 2014, de MSN Noticias: <http://>

noticias.co.msn.com/colombia/santos-reiter%C3%B3-compromiso-con-maestros?cp-documentid=263529895

- Molano, A., Álvarez, E., Urrego, J., Herrera, C., & González, M. (2014). *Generaciones y Tecnologías - Cuadernillo*. Recuperado el 18 de Mayo de 2014, de Colombia Digital: <http://www.colombiadigital.net/>
- Orduz, R., Vallejo, M. E., & Ayala, L. (Marzo de 2012). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI*. Recuperado el 23 de Mayo de 2014, de Colombia Digital: <http://www.colombiadigital.net/>
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Russell, B. (2010). Las funciones de un maestro. En Secretaría de Educación, *Ensayos educativos* (págs. 68-80). Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.
- Tagua, M. (2012). *Aulas sin muros*. Buenos Aires: Libros en red.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.

Recursos educativos digitales:

Una mirada desde Puerto Nuevo Zabaleta



Carolina Salamanca Martínez

Administradora de Empresas, Especialista en Pedagogía. Gestora de formación TIC.



Donovan Godoy Lozada

Biólogo, Especialista en Pedagogía. Docente SED Caquetá.



Sigifredo Silva Rovis

Licenciado en Enseñanza del Español como Lengua Materna. Docente SED Caquetá.

Resumen

En este artículo se pretende hacer una aproximación sobre la importancia del acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa, y sus repercusiones en los jóvenes de la sociedad actual. En la primera parte situaremos la importancia de las TIC en el contexto de la sociedad actual y una reflexión acerca de su uso para promover el aprendizaje. Posteriormente pasaremos a hablar del impacto que han tenido estas herramientas no solo en los jóvenes, sino también en los

docentes de la Institución Educativa Divino Niño en el Municipio de San José de la Fragua; y por último, se da a conocer una alternativa que tienen algunos docentes de la misma Institución para maximizar el uso de los recursos educativos digitales en sus estudiantes y poder así, apostarle a una mejor educación.

Palabras Clave

Educación, aprendizaje, recursos digitales, Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-.

La educación en un mundo digital

Durante los últimos años el vínculo entre educación y las tecnologías de la comunicación e información (TIC) se ha hecho más grande y dinámico, promoviendo un gran entusiasmo entre quienes la practican y utilizan como una herramienta propicia en procesos de aprendizaje y de entretenimiento.

Un recurso digital es cualquier tipo de información que se encuentra almacenado en formato digital, que puede ser manipulado a través de una computadora o dispositivo móvil y consultado de manera directa o por acceso electrónico remoto, facilitando las labores cotidianas de las personas (Gómez, 2015). Las competencias básicas que se adquieren con estos recursos incluyen: el conocimiento básico del sistema informático, gestión básica del equipo, uso del procesador de textos, navegación en Internet, uso de correo electrónico, diseño y edición de imagen digital, conocimiento básico de hoja de cálculo y base de datos, elaboración de documentos multimedia y presentaciones. A las anteriores competencias se adiciona el uso académico-educativo de las redes sociales mediante la tecnología apropiada.

En este sentido, se puede observar que día a día se incorporan nuevas tecnologías en las diferentes Instituciones Educativas en todos los niveles; tanto a nivel de gestión administrativa como en el aula. Con esta visión, la enseñanza-aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos en los que se utilicen y apliquen las nuevas tecnologías (Adell, 1997).

Al explorar por la web y visitar diversos entornos educativos, nos damos cuenta que contamos con una diversidad de recursos que pueden ser empleados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las Instituciones Educativas, no solo con estudiantes, sino también, con toda la comunidad educativa de la región.

Estas potencialidades nos obligan como docentes a replantear seriamente la dimensión individual y colectiva de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento en nuestros jóvenes (Hannafin & Kim, 2003). Del mismo modo, debemos tener claro que la tecnología en sí misma no supone una oferta pedagógica como tal, sino que su validez educativa, creemos, depende de quien la implemente. De ahí que la formación del profesorado en TIC y con las TIC, se convierte en uno de los factores claves para su uso e implementación en los sistemas de forma-

nología y su masificación, han logrado que las relaciones entre los seres humanos tengan un nuevo campo donde generarse, regenerarse, crecer, transformarse; no sólo en lo que se identifica como “redes sociales” (Facebook, Twitter, entre otros), sino también en otros espacios de intercambio informativo abierto por Internet y la telefonía celular.

Estas nuevas formas de relaciones sociales, han hecho que se adquieran nuevos conocimientos que ayudan a interactuar con esa tecnología; la variedad de

“...Las redes sociales como Facebook y Twitter, por ejemplo, utilizadas adecuadamente, tienen un valor potencialmente pedagógico y pueden instaurarse como aliadas eficaces en propuestas educativas...”

ción tanto formal como no formal. Ello implica, la creación de nuevos modelos y de formas de gestión pedagógica que permitan la explotación de las posibilidades interactivas del espacio virtual en las personas responsables de la educación de nuestros jóvenes.

De lo anterior, queremos apuntar que para hacer un uso adecuado de estas herramientas, hay que tener en cuenta que no todas pueden ser o no útiles en los procesos de enseñanza o autoformación dependiendo de la intención con que se utilicen; tampoco tiene que ser concebida, como un recurso imperioso en la resolución de las problemáticas de la calidad educativa y que quien la utilice debe realizar una reflexión acerca de los materiales didácticos que va a emplear y que contribuyan a que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados antes de ser empleados.

Una herramienta de cambios

Según Bernete (2011), es una realidad que el auge de la internet, el desarrollo de consolas de juegos, celulares de alta tec-

herramientas informáticas se pueden utilizar con estudiantes para enriquecer el aprendizaje de sus asignaturas. Lo que en principio podría parecer para los docentes una excelente noticia (que existan muchas opciones), se está convirtiendo en algo que los paraliza, ya que les resulta muy difícil escoger y decidir cuál es la herramienta más apropiada para ayudar efectivamente en determinada necesidad de aprendizaje.

Para atender esta situación y ayudar a los docentes a seleccionar los recursos digitales con propósitos educativos que atiendan de mejor manera sus necesidades, es necesario que los profesores acepten el desafío de situarse a la altura de los acontecimientos, que investiguen, reflexionen y se preparen para comprender y acompañar a los jóvenes de hoy quienes interactúan con la presencia cotidiana de las tecnologías y tienen otros estilos de aprendizaje.

Por ejemplo, si observamos jóvenes que oscilan en edades de 11 a 25 años, no han tenido que incorporar las computadoras a sus vidas porque nacieron y crecieron

con ellas junto al fenómeno de masificación de la Internet y la explosión de las redes sociales; por esta razón, es que las clases tradicionales los aburren y por ello, es indispensable incorporar nuevas estrategias de enseñanza con sólidas propuestas pedagógicas que incorporen las TIC como facilitadoras de esos nuevos escenarios.

Una contribución importante de las TIC es la creación de espacios virtuales para el aprendizaje. Las redes sociales como Facebook y Twitter, por ejemplo, utilizadas adecuadamente, tienen un valor potencialmente pedagógico y pueden instaurarse como aliadas eficaces en propuestas educativas. Estas redes permiten, a quienes las utilicen, nuevos espacios de comunicación, investigación e intercambio de aprendizajes. Se facilita la interacción de los estudiantes con sus amigos y con los docentes, como elementos claves para una retroalimentación educativa, proceso construido a través de un diálogo didáctico de naturaleza cooperativa en un ambiente constructivista.

Llevar a cabo todo este proceso constituye un reto muy grande, aún para los docentes más experimentados. Sin embargo, sí es posible y todo depende del alcance que se tenga de las TIC en la institución educativa y del conocimiento que posean los docentes en su uso al articular las redes sociales, los blogs, video clases, el chat y la videoconferencia como estrategia pedagógica. El profesor podría obtener información de cómo los alumnos construyen su conocimiento, advertir las dificultades, tomar decisiones cuando es necesaria una ayuda ajustada y, a su vez, los alumnos podrían conocer su propio proceso de aprendizaje, re-significar conceptos y desarrollar competencias inherentes a su desarrollo formativo.

Otra ventaja que ofrece su utilización en el campo de la educación, se puede referir a que las nuevas tecnologías introducen información actualizada y de disposición rápida. También favorecen los trabajos colaborativos por lo que directamente contribuyen a la construcción de entornos educativos más amplios, como lo es la educación en línea.



Desde nuestra institución educativa

La Institución Educativa Divino Niño pertenece a la inspección de Puerto Nuevo Zabaleta, jurisdicción del municipio de San José de la Fragua, en el departamento del Caquetá; se encuentra ubicada en una zona olvidada por los entes gubernamentales y azotados por el conflicto (Godoy et al, 2015).

En nuestra Institución Educativa al igual que en muchas del país, es una realidad que aún se persista en primaria por ejemplo, en las tareas que piden al estudiante comprar o conseguir láminas sobre algún tema, en especial para recortarlas y pegarlas en sus cuadernos. Por otra parte, en secundaria en cambio, aparecen las famosas investigaciones individuales o grupales, que tienen como resultado final un documento impreso que muchas veces sólo es la recopilación de información descargada de internet o copiada de un libro y en muchas oca-

siones van a parar a la basura después de ser calificadas. Dichas actividades perduran hasta el nivel universitario; convirtiendo a los estudiantes en expertos de la transcripción copiando y pegando información sin generar ningún tipo de análisis o utilidad más allá de presentar tareas y pasar la materia. Los problemas de estos escenarios no son originados totalmente por los estudiantes; aquellos docentes que mantienen las mismas costumbres educativas empleadas por varios años atrás, tienen gran parte de responsabilidad dado que no se preocupan por actualizar sus métodos de enseñanza y desaprovechan toda la gama de posibilidades que los recursos web brindan a la comunidad educativa.

Para poder romper estas costumbres que minimizan los resultados esperados a nivel educativo, consideramos como grupo de trabajo, que se necesita integrar estrategias en la enseñanza de manera interdisciplinaria, a largo plazo, que

permitan potenciar el valor de las tareas e investigaciones usando de forma apropiada la tecnología; haciendo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información un vehículo de motivación y fácil uso para los estudiantes.

Los Kioscos Vive Digital son un programa del Estado Colombiano, con el fin de crear puntos de acceso comunitario a Internet para los niños, jóvenes y adultos de centros poblados (veredas y corregimientos) de más de 100 habitantes, donde pueden conectarse a internet y recibir capacitaciones gratuitas (según el Estado) en uso y apropiación de las TIC. Con este espacio virtual educativo, el Estado ofrece un conjunto de servicios educativos funcionales (de comunicación, información, trabajo cooperativo, administración, entretenimiento, entre otros) a los participantes en el proceso formativo; pero, la realidad es otra y se puede observar con claridad la negligencia del mismo.

Con la llegada de este programa a Zabaleta, se tenía gran expectativa en poder mejorar la práctica docente y poner en marcha una labor pedagógica con actividades orientadas a la investigación en las que la información proviniera de la internet, y con ello, se lograra reducir los tiempos de búsqueda, se motivara el estudiantado y que vencieran el temor de “tocar” una computadora a través de pasos sencillos, sin la presión académica de exámenes o pruebas que generen abandono en el intento (Gros & Contre-ras). Poco a poco, la estrategia no fue lo que se pensaba, no se logró crear actividades guiadas por los docentes desde la internet, no se pudo articular la sala de internet en las distintas áreas y no se pudo definir un procedimiento en su uso de manera interdisciplinar.

Debido a situaciones como las anteriores, que hacen parte de la cotidianidad en varias Instituciones Educativas, la educación debe adquirir el compromiso de acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje con las TIC. Una ayuda para que los estudiantes puedan entender cómo se genera, cómo se almacena y se transforma la información en sus múltiples manifestaciones (videos, gráficos,

textos, imágenes, sonidos) iniciativa que pretende conquistar el interés de los jóvenes en la educación (Adell, 1997). Una estrategia ideal que abra la puerta al conocimiento a través del fomento de una cultura ciudadana en ciencia, tecnología e innovación en la población infantil y juvenil de Colombia.

Desde Zabaleta, en trabajos realizados durante el año 2014, en nuestra Institución Educativa con un grupo de estudiantes del grado noveno, y como medio para aprender y apoyar al aprendizaje en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se realizaron distintas actividades de tipo biológico aproximando las TIC como medio de solución y explicación a problemas. Una de estas actividades fue determinar el caudal del río Zabaleta en un tramo conocido, por medio de la medición de la velocidad de la corriente y su profundidad. El ejercicio consistió en que por medio de una hoja de cálculo en Excel, el grupo de estudiantes reconocieran tres cosas: la primera, lo complejo del problema pero que, con ayuda de herramientas informáticas sería fácil. Segundo, que reconocieran cómo se pueden realizar cálculos, gráficas y explicar datos con la ayuda del mismo programa. Por último, que llevaran el uso de este programa a otro nivel, por fuera del área de sistemas, en nuestro caso resolviendo problemas biológicos.

En ella se pudo percibir y reconocer la motivación, el interés y el compromiso de los estudiantes en su trabajo en grupo, el liderazgo, el desarrollo de procesos de indagación, argumentación, tabulación y presentación de resultados, entre otros aspectos que no eran tan evidentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje años anteriores. Como evidencia de este aprendizaje los estudiantes a través de carteles dibujados y coloreados por ellos, sustentaron sus percepciones y formas de ver y comprender el problema, a las personas que comparten su entorno. Con esta actividad se le dio más validez a lo propuesto por William Glasser en su pirámide de aprendizaje, donde indica que aprendemos el 95% de lo que enseñamos a otros, lo que quiere

decir que cuando explicamos algo a otra persona es cuando más aprendemos (Godoy et al, 2015).

¿Qué se propone?

La propuesta pensada desde el área de Ciencias Naturales y que al final de este año 2015 será socializada a los colegas de nuestra Institución Educativa, busca que los jóvenes aprendan contenidos científicos básicos que conduzcan a la ilustración y a la formación ciudadana y científica.

La propuesta consiste en utilizar una herramienta virtual de aprendizaje como es la plataforma Moodle, diseñar e implementar una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos científicos y estadísticos con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el grupo de jóvenes que conforman el club de ciencias El Científico Soy Yo -ECSY- de nuestra Institución educativa en Zabaleta.

Cabe anotar que esta es una propuesta que busca utilizar herramientas que comúnmente los jóvenes emplean, como es el computador o celular, la internet, el chat, los blogs, entre otros, para facilitar el proceso. Los recursos e información que se deberán usar provienen de la internet y son proporcionados claramente por el docente. De esta manera, se pretende que los alumnos resuelvan las consignas planteadas, no enfocándose únicamente en la búsqueda, sino en clasificar, organizar, analizar y sintetizar la información proporcionada; aprendiendo, a la vez, recursos web útiles e innovadores que les permiten crear productos completamente nuevos.

Se iniciaría con la conformación de un blog y una cuenta en Facebook, en las que se publicarán, de manera constante, fotografías de los participantes del grupo, textos en los que se expresa a los estudiantes la información general del tema, actividades a realizar, contextualización e importancia del trabajo. Es preciso destacar que el objetivo no es que los estudiantes se hagan expertos en algún software o recurso, sino que gestionen de forma adecuada las herramientas para procesar información, acceder

a distintas fuentes y presentarlas en un formato creativo y editarlos en línea; eliminando de esta manera las dificultades de tiempo, espacio e impresiones.

Bajo este esquema se pueden trabajar diversidad de temas, problemas, proyectos o investigaciones que no nos podemos imaginar. Otra ventaja sería, que se puede motivar a los estudiantes de diferentes condiciones sociales, culturales y económicas ya que son ellos, los que pueden escoger temas que tengan relación con sus gustos, intereses y sus propias experiencias. Sin embargo, para tener éxito de estas iniciativas se debe contar con una serie de factores fundamentales. En primer lugar, apoyo institucional y desarrollo de políticas orientadas a la integración de las TIC en los centros, y lo concerniente a dotación de infraestructuras y formación del profesorado. En segundo lugar, apoyo de los centros y equipos directivos de los mismos a los proyectos de innovación pedagógica mediante las TIC. Por último, el diseño de modelos de evaluación pertinentes y procesos de evaluación consecuentes.

Por otra parte, lograr que los estudiantes vean las tareas como algo divertido y lleno de descubrimientos, constituye el reto diario en la labor docente en el área de ciencias naturales; es por eso que conocer más de los recursos educativos digitales y aplicarlos dentro de nuestras clases nos permiten desarrollar infinitas maneras de aprender y construir ciudadanía amiga de la tecnología.

A modo de conclusión

Como grupo consideramos que la esencia primordial de la capacitación docente ha de involucrarse en un nuevo paradigma educativo que integre la potencialidad de las tecnologías con enfoques que provienen de otras disciplinas. Los docentes tienen la obligación de enfrentar los nuevos desafíos y no solo educar acorde a las demandas del siglo XXI a fin de incluir la escuela en la cultura digital vs las tecnologías en la escuela (Gómez, 2015), sino también, incentivar su uso creativo entre los estudiantes, colaborando con la formación de futu-



Fotografía - Alberto Motta

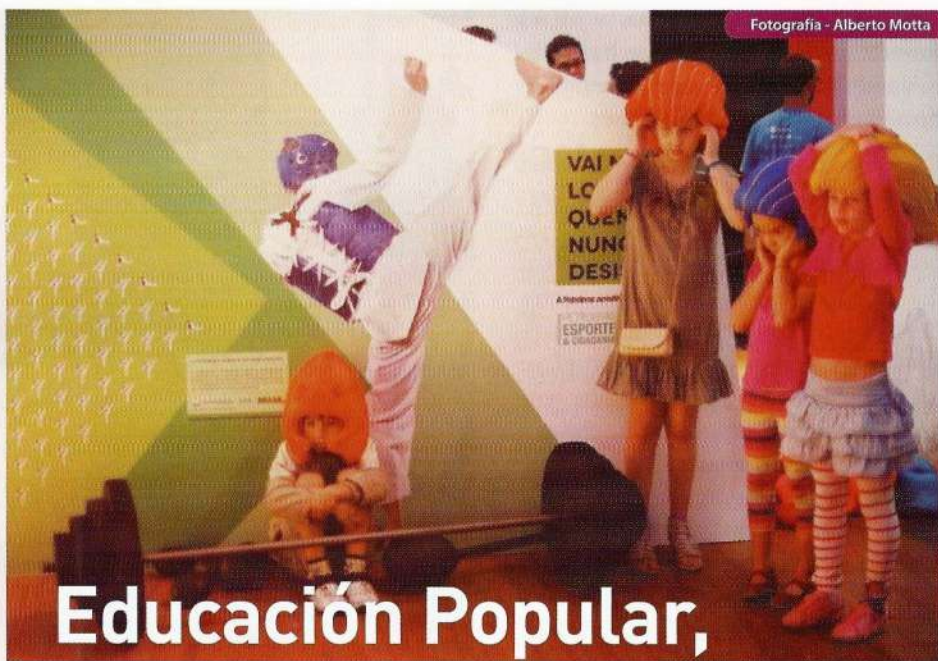
ros profesionales con la formación y las habilidades necesarias para integrarse al ejercicio profesional en cualquier contexto, sea en el ámbito local, nacional o internacional.

Se pretende de manera general, propiciar en los docentes lectores una reflexión sobre el sentido de la educación, que genere maneras más adecuadas y creativas de educar y, específicamente, de promover en ellos destrezas tecnológicas que les permitan liderar procesos de innovación docente y puedan asumir su tarea formativa con mayor flexibilidad y continua apertura al cambio.

Uno de los ámbitos donde podemos desarrollar el potencial de las redes sociales como parte de la educación es Facebook, ya que representa un espacio colaborativo, además de que ofrece una fuerte cantidad de recursos para ilustrar aplicaciones, proponer ejercicios de aplicación, optimizar la dinámica de la clase, entre otros, lo que brinda la posibilidad de conectar estudiantes entre sí en redes de aprendizaje (Meso, 2010).

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *Edu-tec*, 7, <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Bernete, F. (2011). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Teoría y Sociología de la Comunicación* (UCM). Documentos 6.
- Godoy, L. D. Salamanca, M. C. (2015). Puerto Nuevo Zabaleta un primer paso en la calidad de la práctica docente. *Correo pedagógico*. Edición N° 1. ISSN: 2344-7524.
- Gómez, Z. M. (2015). Por qué utilizar las TIC. *IBERCIENCIA*. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. Funza-Cundinamarca (Colombia)
- Gros, B. Contreras D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 42, pp. 103-125.
- Hannafin, M. Kim, M. (2003). In search of a future: A critical analysis of research on web-based teaching and learning. *Instructional Science*, 31(4-5), 347-351.
- Meso, P. M. (2010). Gabinete de comunicación y educación. Recuperado de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Las%20redes%20sociales%20como%20herramientas%20para%20el%20aprendizaje%20colaborativo.pdf>



Educación Popular, Técnicidades Mediáticas y Narrativas:

Una tríada para posicionar a niños y niñas como actores sociales y políticos.



Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Magíster en Investigación Social
Interdisciplinaria

Doctoranda en Educación de la
Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

El presente artículo posiciona la necesidad de comprender que los niños y las niñas son actores sociales y políticos que al interactuar mediáticamente, anidan formas diferentes de experiencia, representación, aprendizaje, percepción, capacidad, entre otros aspectos.

En la primera parte se exponen algunos elementos sobre la relación entre infancia y tecnicidades mediáticas, desde donde se muestra cómo las tecnicidades de la experiencia infantil se están transformando en la contemporaneidad. En la segunda parte, se plantea la articulación entre educación popular y

narratividades, a partir de algunos referentes metodológicos de la etnografía multisituada; con el fin de reconocer la complejidad de la experiencia infantil a través de sus saberes, vivencias y narrativas. Finalmente, se enuncian algunas consideraciones para continuar con la indagación sistemática de la situación de las infancias, que muestran la necesidad de configurar otra matriz cultural para reconocer su condición en el marco de sus actuales tecnicidades.

Palabras Clave

Infancia, tecnicidades mediáticas, educación popular, narrativas, experiencia infantil, actores sociales y políticos.

1. Infancia(s) y Tecnicidades Mediáticas

Históricamente, el asunto de la formación política y ciudadana en niños y niñas se ha visto relegado a su condición de minoría de edad y por lo tanto, a la carencia de una voz propia que lleva auestas la concepción moderna que ha caracterizado la infancia como obediente, frágil, sumisa, heterónoma y dependiente. Sin embargo, las actuales transformaciones que devienen con los efectos de la globalización, la técnica y la tecnología, y los reordenamientos espacio-temporales en las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales a todo nivel, están colocando en fuerte tensión los imaginarios, representaciones y discursividades construidas alrededor de esa noción de infancia, y por ende, desequilibrando los marcos institucionales que la contienen y la definen, pues las lógicas desde las que se comprendía la experiencia infantil, hoy más que nunca se muestran agotadas y descontextualizadas, como bien lo exponen Corea y Lewkowicz (1999).

En este momento, la constitución de sujetos al desbordar los cánones disciplinares de los dispositivos pedagógicos y familiares, exige tener presente esas otras lógicas que inciden en la configuración de las subjetividades de niños y niñas, que pasan entre otras cosas, por sus modos de relacionamiento con las nuevas tecnologías, el mundo del consumo y los programas culturales del capitalismo contemporáneo. Este panorama, implica por tanto nuevos interrogantes para comprender cómo la experiencia infantil se reconvierte simbólicamente y adquiere otros sentidos y significados culturales en el ámbito educativo, pedagógico, social y político, desde donde se intuye que niños y niñas hoy, son de otra manera y por lo tanto, se enuncian y actúan a partir de condiciones de posibilidad que se asocian a las transformaciones mencionadas.

Es un hecho, que el contacto de las generaciones más jóvenes con los entornos digitales está produciendo cambios agigantados en sus mundos de vida y por ello no se les puede encasillar en formas unívocas de ser infantes; por el contrario, el acaecimiento del nuevo paradigma sociotécnico de la cibercultura, promueve que los entornos humanos y sociales se entretejan con los entornos materiales y tecnológicos. Así pues, las cotidianidades hoy están embebidas de fluidez, conectividad, interactividad e hipertextualidad; de la creatividad y producción constante de obras mediáticas tecnológicamente, pero además, de la imitación de modelos frívolos para ser y sentir la instantaneidad del deseo, la espectacularización del yo, y el consumo irreflexivo del mercado. Como se observa, este paradigma ve las tecnologías en perspectiva relacional y compleja, en la medida en que son usadas, apropiadas y vinculadas al mundo de la vida por niños, niñas y adolescentes de manera colectiva, actuando como entornos que ensanchan o disminuyen

para pensar el posicionamiento de niños y niñas como actores sociales y políticos, dado que su acontecimiento, en la actual situación cultural que media la experimentación de su identidad, está estructurando sus procesos de subjetividad, por cuanto remite en palabras de Martín-Barbero (2002, 2002a, 2010), a *nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras, ... que deslocalizan los saberes al propiciar diversidad de entrelazamientos de las prácticas humanas, con las modalidades de la cultura escrita, oral, audiovisual y en movimiento*. En este tejido espeso y denso de relaciones con las tecnologías digitales, se producen otros bienes culturales que circulan en *ecosistemas comunicativos* (1999) en los que la experiencia humana se nutre de nuevas *tecnicidades* y se liga a disímiles temporalidades, espacialidades y socialidades de la globalidad del mundo, que emergen en la virtualidad y que no separan el aprendizaje, del ocio, el trabajo, el juego, la creatividad social y la política, por el contrario, los mixturán.

“...La relación de las nuevas generaciones con las tecnologías digitales, pasa antes que nada por los contextos económicos, sociales y culturales en los que como sujetos desplegamos la experiencia vital; la que sin duda, está anclada a las narrativas que producimos antes de nacer...”

las posibilidades cognitivas y expresivas de los sujetos, al integrar virtualidad y realidad como capas de una misma realidad, como en una ecología social de medios, según lo expresan diversos autores a nivel latinoamericano y nacional (Martín-Barbero, 1999; Castell, 2001; Huergo y Fernández, 2000; Igarza, 2008; Piscitelli, 2009; Gómez, 2010; Rueda, 2012).

Es desde esta perspectiva, que consideramos que las interacciones tecnomediadas se constituyen en una fuente

A lo largo de la literatura revisada, se considera que lo que se está produciendo en esta ecología de medios, no sólo muestra la evidente transgresión de fronteras etáreas entre infantes, adolescentes y jóvenes, y el desdibujamiento de los cánones de autoridad, saber y poder de la tradición adultocéntrica, por la reconversión de formas en la circulación de la información y el acceso a los saberes antes reservados a los mayores; también, permite afirmar que este nuevo pa-

radigma sociotécnico cada día propicia la emergencia de una infancia contemporánea -múltiple, global, mediática, autónoma, descentrada y distribuida-, que se agencia a partir de la interacción intensiva con los actuales entornos tecnomediados, y por ende, otorga a niños y niñas formas alternas de sensibilidad, narrativas y experiencia de sí, y de fortalecimiento o debilitamiento de su subjetividad.

De esta manera, el relacionamiento con múltiples pantallas y repertorios tecnológicos, la convergencia entre viejos y actuales medios, la integración de formatos, procesos, funciones y lenguajes, la recreación de las formas de la lectura y escritura, las posibilidades de creación hipertextual, la puesta en escena de capacidades antes no visualizadas, sus procesos de alfabetización digital casi automáticos, su nominación con apellidos y cualidades que los identifican en red³, los modos de consumo cultural y producción de contenidos digitales, la fluidez de temporalidades online-offline, entre otros aspectos, asocian a la infancia a los flujos de información que penetran los ámbitos sociales, políticos, educativos y culturales; así como al despliegue de nuevas prácticas, usos y apropiaciones tecnomediadas críticas, tanto individuales como colectivas.

No es solo cuestión de identidad, intimidad e imaginación (Gardner y Davis, 2013); la relación de las nuevas generaciones con las tecnologías digitales, pasa antes que nada por los contextos económicos, sociales y culturales en los que como sujetos desplegamos la experiencia vital; la que sin duda, está anclada a las narrativas que producimos antes de nacer. Con esta precisión, se quiere destacar que el proyecto de investigación del cual resultan estas reflexiones teóricas, pone de presente que en Latinoamérica los niveles de pobreza y marginación sociocultural son alarmantes, por lo tanto, quienes se encuentran en esta condición, están más abocados a brechas y a modos históricos de exclusión social frente al acceso, no sólo a la información, sino sobre todo al conocimiento, a la ciencia, el arte y la cultura.



En este sentido, cabe pensar que no todos los niños y niñas viven la infancia igual, ni conforman una subjetividad mediática de la misma manera, ya que sus particularidades les propician vivencias distintivas con los medios, y por ende, sus interacciones con estos son diferenciales. Vale la pena entonces preguntarse por esas interacciones con los Nuevos Repertorios Tecnológicos -NRT- no solo de quienes están escolarizados y con accesos promedios, como lo manifiestan las investigaciones; igualmente es vital identificar la condición de infancia de los niños en situación de calle, indígenas, campesinos, afrodescendientes, entre otros, con miras a reconocer la condición de infancia en clave plural y diversa, que pugna por su significado histórico y se liga a la desigualdad social y a la diversidad cultural de la niñez.

Es entonces la categoría de experiencia infantil, la que en mi concepto permite articular mejor las circunstancias socioeconómicas y los contextos históricos de formación de niños y niñas con el asunto de la subjetividad política; esta noción se convierte en un campo para poder develar los múltiples modos de ser infante en continua tensión con las relaciones económicas y de poder. Las situaciones sociales en que viven -que para muchos son de desventaja, vulne-

ración y negación social-, en conjunto con sus trayectorias de vida, imaginarios, representaciones, ideas, emocionalidades, vínculos y capitales culturales, son fuente de sentido y acción para consolidar *prácticas sociales desde, con y para los sectores populares; intención que se expresa en la preocupación porque su punto de partida y referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes* (Torres, 2007: 19). Tales escenarios, en que se encuentran las comunidades más oprimidas, por lo general, desbordan el espacio escolar e institucional; por lo tanto, las dinámicas, prácticas y proyectos de estas poblaciones, merecen ser reconocidas, pues inciden en su formación como sujetos, al agenciar lazos de identidad, solidaridad y pertenencia social.

2. Entre la educación popular y las narrativas

En razón al panorama descrito, la Educación Popular es un terreno fértil que abre importantes puntos de anclaje de estas reflexiones que enuncian a la infancia desde otro lugar discursivo, pues nuestra intuición permite ver que niños y niñas no son meros consumidores naturales de medios, ya que en sus interacciones digitales manan no sólo otras formas de sociabilidad, comunicación,

creación y organización individual y colectiva; sino que también se atisban relaciones asimétricas de poder, de consumo, de participación heterogénea en el ecosistema mediático.

Estas nuevas prácticas singulares de ser infante, nos avisan de la presencia de procesos germinales de subjetividad política, que pueden ser potenciados a través del debate y la escena pedagógica no solo en la escuela, sino en los contextos de educación no formal, máxime si se tiene en cuenta que el mundo de vida tecnomediado acontece por fuera del espacio escolar, pues lo que allí se genera, es más bien una negación, invisibilidad y rechazo a sus experiencias culturales con las tecnologías, pues caotizan la institucionalidad del maestro y los cánones dominantes en las formas de aprendizaje y de transmisión del saber.

En este tipo de dinámicas que se empiezan a descubrir en la relación infancia - tecnologías, podemos distinguir al menos cinco facetas: por un lado, que en sus formas de relacionamiento con los entornos electrónicos se teje un fuerte carácter de colaboración, participación, cognición, expresión y creación tanto individual como colectiva, que rebosa la carencia de voz y la minoría de edad, dadas sus formas de maniobra y realización por lo menos en estos ambientes, siendo ahora la infancia una *capacidad especial* (Narodowski, 1999). En segunda instancia, que es viable pensar que niños y niñas devienen en procesos emergentes como actores sociales y políticos, que pueden contribuir a la transformación de sus contextos. En tercer lugar, que no todos los infantes tienen los mismos campos de experiencia con las tecnologías, dadas sus condiciones socioeconómicas, culturales y educativas diferenciales. Como cuarta faceta, que sus interacciones tecnomediadas deben verse en medio de las paradojas, ambigüedades y contradicciones que encarnan las potencialidades y debilidades con las tecnologías, que a decir de Rueda (2012), se expresan como el *phármakon veneno y el phármakon remedio*. Y, finalmente, que todas estas transformaciones en sus procesos de subjetivi-

dad, están atravesadas y constituidas por narrativas, desde las que se enuncian como sujetos “capaces”, a partir de las cuales acontecen biográficamente, en el marco del *poder decir, poder contar, poder actuar, poder ser imputable y poder ser promesa* (Ricoeur, 2004).

Esta traza, que hoy más que nunca refiere el cambio epocal, se nos presenta a decir de Freire (1979), como un mapa de *situaciones límites, o determinantes históricas, que exigen una visión crítica y la dinámica de la realidad que empeñándose a favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación humana*. Por ello, la necesidad de vincular a los debates pedagógicos estas reflexiones alrededor de la forma como nos asumimos como sujetos -niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos- con las tecnologías, pues lo que allí se está jugando no es sino la producción de subjetividades, y este proceso plantea a maestros y sociedad en general, la pregunta por el sujeto en el actual modelo capitalista, en el conjunto de sus dimensiones ética, política e histórica, lo cual implica generar propuestas críticas y prácticas pedagógicas alternativas que hagan frente a las *lógicas de un contexto neoliberal incompatible con la configuración de sujetos con y en ejercicio de sus poderes. Un modelo discordante con la construcción de sociedades democráticas y justas. Un modelo hostil a la vida no sólo de las personas sino también del planeta* (Ghiso, 2005: 43-44).

Estos retos, han de provocar entonces enclaves epistemológicos, metodológicos y pedagógicos, que en palabras de Torres (2005: 53) se dirijan a *conocer críticamente la realidad, a transformarla para construir utopías viables y formar los sujetos de dicho cambio*. Sabiendo que este proceso de formación-educabilidad del sujeto es inacabado y en permanente incompletud, es imprescindible por tanto acudir a lecturas amplias, críticas y no deterministas del mundo de la vida de los niños y niñas, en donde sea posible hallar en sus narrativas,

las relaciones entre sus afectos, pensamientos, maniobras, pasiones y formas de proceder cotidianas, que tal como dice Torres (2005: 56), potencien que *el reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo*.

Tal es el caso del proceso de investigación que anida estas reflexiones, pues con población infantil afrodescendiente del barrio Tocaimita, y población campesina de las veredas del Uval y Los Soches, ambos de la localidad de Usme; junto con niños y niñas pertenecientes al Centro Amar de la localidad de Kennedy, y algunos niños y niñas indígenas de las localidades de Rafael Uribe Uribe, me han permitido entrar a sus vidas y reconocer parte de sus experiencias tecnomediadas y trayectorias vitales, a partir de escucharlos y registrar sus relatos.

La etnografía multisituada o multilocalizada, en este caso como perspectiva metodológica desarrollada por Marcus (2001), orienta un escenario de reflexividad experimental, interpretativo, dialógico y polifónico, que actualiza la perspectiva cualitativa, en tanto permite identificar la singularidad y pluralidad que se anida en la condición infantil de niños y niñas en diversidad de contextos socioculturales. Esta opción al trascender la etnografía clásica, se preocupa no sólo por observar y registrar a un grupo en su ambiente cultural, sino además, por generar situaciones que empoderen a los sujetos a partir del arte de observarse a sí mismos y del contar, desde sus propias vivencias y modos de expresión. En este recorrido, es preciso enunciar que se está logrando tejer las dinámicas que se inauguran entre la escritura tipográfica, la audiovisual y en algunos casos, digital, junto con objetos y dispositivos que les provee el mercado global, los mass media y las industrias culturales, los cuales no escapan a la pugna por las condiciones económicas precarias y la violencia forzada, o la pugna entre lo ancestral y lo tradicional, porque entre otras cosas, hacen parte de su legado histórico, familiar y escolar.

“...Es entonces la categoría de experiencia infantil, la que en mi concepto permite articular mejor las circunstancias socio-económicas y los contextos históricos de formación de niños y niñas con el asunto de la subjetividad política...”

En este sentido, la etnografía multisituada insta a reconocer la complejidad de los entramados de las experiencias vitales de niños y niñas al interactuar cotidianamente en el ecosistema mediático, y para ello ofrece las estrategias de mapeo y seguimiento a los sujetos, objetos, metáforas, historias, autobiografías y conflictos que se entretajan en sus experiencias vitales, como elementos para comprender las actuales técnicas mediáticas con que se enfrentan, apropian y relacionan con los entornos digitales.

Con la puesta en escena de este proceso metodológico, las narratividades de la población infantil antes mencionada, se convierten en fuente inagotable de posicionamiento como actores sociales, ya que a partir del poder narrar han ido emergiendo prácticas, sentidos, vínculos y capitales culturales particulares, que a simple vista no son evidentes. Los relatos cotidianos sobre sus interacciones con la convergencia comunicativa y tecnológica en sus espacios de familia, de juego, de barrio y de contención institucional empiezan a mostrar cómo se va llenando de contenido la pluralidad de la categoría “Infancias” en la ciudad de Bogotá – Colombia², a partir de las dimensiones socioculturales de etnia, género, condición geográfica, educativa, entre otras.

La breve ilustración del proceso metodológico llevado a cabo hasta el momento, reivindica una lógica alterna frente a la ciudadanía en niños y niñas, lo cual implica reflexionar en torno a su experiencia de sí, no sólo desde el carácter del dispositivo pedagógico, sino además, en

la mixtura de su carácter estético, ético y político. Esta dinámica, surgida alrededor de algunas infancias particulares de la ciudad, desestabiliza la univocidad de la noción moderna –obediente, heterónoma y dependiente–, que por tradición adultocéntrica, ha considerado a niños y niñas desde la minoría de edad, sin voz y carentes de política.

Identificar la riqueza de sus narrativas ha llevado a encontrar maneras para anidar colectivamente discursividades sobre la infancia en contextos situados como los del mundo contemporáneo, donde a través de sus vivencias y voces podemos dar cuenta de quienes son. Así pues, el niño se nos aparece, *nos invita a decir que el niño no es algo evidente, absolutamente natural, sino que existe eternamente. Pero subsiste un interrogante: ¿quién es?* (Schérer, 2006), y es allí donde es preciso anclar la mirada alrededor de sus experiencias, que no se dan sin formas de enunciación manifestadas en las narrativas en que acontecen.

De ahí, que nos atrevemos a plantear que es así cómo se construyen procesos de educación popular con las comunidades –de niños y niñas, en relación con sus cuidadores y ambientes que los contienen–, sus narrativas se constituyen no solo en fuente de acontecimiento biográfico en los sujetos, sino en el punto de partida para reconocerlos dialógicamente, puesto que ir tras la huella de sus relatos, nos inscribe en su legitimación intersubjetiva y apertura compartida, desde donde podemos optar por *desocultar* [tanto] *los múltiples condicionamientos de dominación y control que impiden a las personas ser verdaderos*

sujetos sociales (Ghiso, 2005: 45), como aquellos desde donde niños y niñas pueden empoderarse como actores y ejercer conscientemente sus capacidades y poderes éticos, políticos y sociales, a través de vivencias que contribuyan a la formación de sus subjetividades críticas; cuestión que va más allá de la tarea escolar, y por consiguiente, incumbe a todas las esferas de la vida en común.

3. Consideraciones para otra matriz cultural de la infancia desde su experiencia plural de sí

A partir del reconocimiento descrito de las narrativas de algunos niños y niñas de la ciudad en situaciones particulares, se destaca la necesidad de construir otra matriz cultural para pensar y comprender la infancia, pero no desde la univocidad estática y adultocéntrica, sino, desde la dinamicidad de sus propios relatos y la singularidad de sus experiencias vitales. Esta textura entre otros aspectos de la contemporaneidad, está dada por sus interacciones y técnicas mediáticas, al ampliar los campos de experiencia de niños y niñas, máxime la diversidad de sus contextos y la desigualdad de sus modos de vida.

En la riqueza de sus narratividades se encuentran modos disímiles de su condición infantil que rompen con los cánones de autoridad, disciplinamiento y educación moderna; sus voces reflejan visiones de mundo que se anclan al ritmo anónimo y deslocalizado de las industrias culturales de la moda, la televisión, la publicidad, la música, la internet, los videojuegos, entre otras que consumen, pese a su situación precaria y de adversidad para muchos de ellos, o de riqueza ambiental, ancestral y cultural para otros. Allí, las tradiciones, afectos, socialidades, las formas cotidianas de familia y de ser niño y niña, se amalgaman constantemente con la fluidez de la información, de las imágenes, de la circulación de nuevos objetos, lenguajes, dispositivos y formatos, que marcan no sólo la obsolescencia y caducidad frente a la novedad de productos que propone el mercado, sino la noción de actualidad

que se atribuye a sus saberes, deseos, ilusiones, y a sus relatos, que marcan la pauta para ser sujetos.

Todos, en alguna medida participan del ecosistema comunicativo del momento y son sus condiciones socioeconómicas y los capitales culturales los que marcan el acento heterogéneo de la distribución, el acceso, consumo, apropiación e interacción de los bienes materiales y simbólicos que con la digitalización de la cultura se están promoviendo. Su relacionamiento con las viejas y nuevas tecnologías demuestra que en sus modos de ser, expresarse, actuar, sentir y estar juntos, se instalan procesos emergentes de subjetividad política distribuida - esparcida, un tanto opacos e invisibles, que se anidan en lo cotidiano, y, en un constante devenir de la acción entre la multiplicidad y la singularidad (Lazzarato, 2006: 17) de sus capacidades.

En este caso, observar la latencia de lo que algunos niños y niñas son capaces de hacer tecnomediadamente, implica verlos como sujetos de una práctica política "menor" como diría Lazzarato (2006), en el ejercicio del poder de reconfigurar sus roles sociales y por ende, agenciar transformaciones en sus contextos de vida. En efecto, acudimos a la Educación Popular, para precisar el significado de esas manifestaciones de subjetividad política emergente, dado que a partir de este campo discursivo podemos registrar implicaciones particulares y determinaciones políticas, como lo expresa Pinto (1984, citado por Torres, 2007: 13), dando lugar a consolidar una matriz cultural dinámica para empezar a visualizar el estallido de la condición de la experiencia infantil que hoy, más que nunca, se hace plural y divergente.

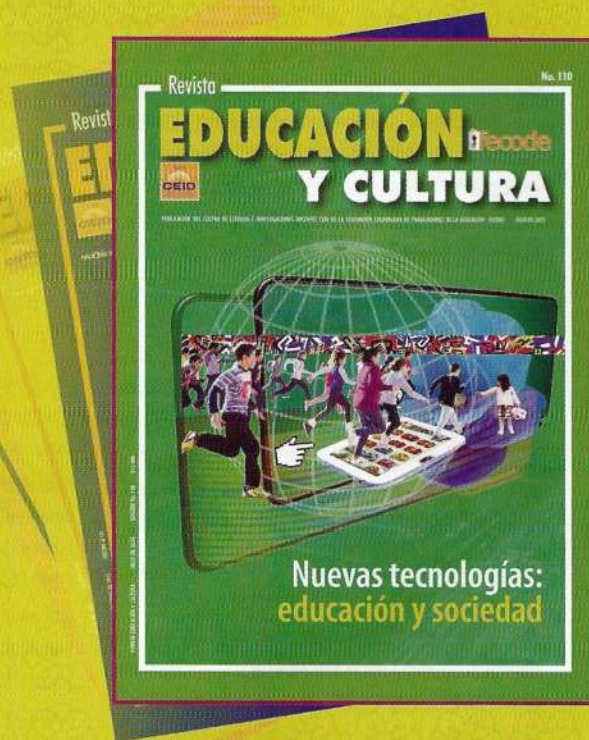
Es en aquel lugar, donde nuestra mirada ha de centrarse en las interacciones y narratividades tecnomediadas de niños y niñas desde las cuales acontecen como sujetos. Los moldes con que se concebían antes a los infantes ya no funcionan, ni encajan dentro de los marcos institucionales, a pesar que muchos de estos, como por ejemplo el dispositivo escolar, siga librando una pugna por la sobrevivencia, dentro de la normalización y la asimetría pedagógica. De acuerdo a las intuiciones antes expresadas, su relacionamiento con las tecnologías digitales está ocurriendo más por fuera de la escuela, y en varios casos, ni siquiera tienen acceso a las aulas de informática, o los equipos están en mal estado, o pierden las clases de computación porque no hay profesor, o solamente hacen dibujos, entran a Word y hacen consultas sobre las partes del computador. Otros niños y niñas por su parte, explican que tienen "profes" que les enseñan Scratch, a navegar en internet, a ver videos.

Esta perspectiva, al dar relevancia a la constitución permanentemente de los y las infantes, destaca que sus interacciones tecnomediadas les permiten puntos de libertad, creación y producción subjetiva, que los empoderan o languidecen, pero que en todo caso, se traducen en prácticas, saberes, narrativas, modalidades de vínculos y trayectorias que van en un doble movimiento, el de la subjetividad y los

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el
movimiento pedagógico



1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

procesos de subjetividad manifestados en la experiencia de sí. En otras palabras, niños y niñas -son-, y su advenimiento permanente como sujetos, se halla entre la estética de los márgenes de lo instituido y lo instituyente, como si su pugna subjetiva se definiera de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, para atribuirse, distribuirse y operar discursiva y biográficamente con nuevas técnicas, de manera compleja, creativa y cambiante, en *el universo de las cartografías de sus singularidades esparcidas* (Lazzarato, 2006: 28).

En la medida en que las interacciones tecnomediadas se vuelven objeto de reflexión pedagógica en torno a la infancia, los procesos educativos se sitúan alrededor de las subjetividades sociales de niños y niñas, en *el sentido crítico y emancipador que las animan* (Torres, 1996). La relación plural de narrativas, afectos y conocimientos de los niños y las niñas producidos con las tecnologías, implica asumir con ellos encuentros dialógicos, es decir, experiencias basadas en la reciprocidad de saberes compartidos a través de sus propias voces y relatos, *incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias pedagógicas, dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas* (Torres, 1993 y 2008).

De allí que se considere que las interacciones, prácticas y narrativas que niños y niñas mantienen por ejemplo con los nuevos repertorios tecnológicos como el chat, las redes sociales, los videojuegos, el teléfono móvil, los email, las tabletas, entre otros, son ambientes de aprendizaje que proporcionan oportunidades para su formación política, en tanto despliegan modalidades protagónicas de narrar y obrar, que les otorgan una fuerza particular para actuar y ser capaz.

De hecho, un campo de acción desde la Educación Popular ha de ser el abordaje de las realidades sociales de niños y niñas en la diversidad de sus condiciones socioculturales, con el fin de poner en circulación otros significados y sentidos acerca de cómo acontece lo

“...Acudimos a la Educación Popular, para precisar el significado de esas manifestaciones de subjetividad política emergente, dado que a partir de este campo discursivo podemos registrar implicaciones particulares y determinaciones políticas...”

social y lo político en la infancia desde las lógicas de sus dinámicas micro, y ver allí la emergencia de sus lazos de solidaridad, organización, participación y creación colectiva; lo que contribuirá a redimensionar las prácticas educativas y políticas de estos actores considerados como subalternos, y así ensanchar sus dimensiones subjetivas y ámbitos de actuación (procesos de individuación, socialización y vinculación a lo público, como su participación en movimientos, en proyectos políticos de gobierno y en lo masivo) (Torres, 2012: 66).

Se observa entonces que con este enfoque, se puede centrar el carácter relacional, interconectado y político de la socialización y colaboración entre sujetos, que representa en palabras de Marcus (2008), *la estética del descubrimiento* (39) nativo de la experiencia infantil, y *los espacios comunicativos en tensión* (42-43) del capitalismo global, trascendiendo las meras descripciones analíticas de las etnografías tradicionales, que hoy se hallan desvirtuadas por su estatismo textual e individualismo epistémico. De hecho, la capacidad multilocalizada coloca el acento en el encadenamiento de las trayectorias vitales en sus formas de pensar, obrar y sentir, para construir conocimiento sobre la realidad social y cultural, y desde allí *alcanzar la subjetividad dadora de sentido histórico/comunitario y biográfico/individual* (Rueda: 1998).

Así pues, pensar en la constitución de niños y niñas como sujetos a través de sus interacciones tecnomediadas, como dice Zemelman (2012: 235), am-

plía nuestros marcos de comprensión frente a la experiencia infantil contemporánea y a los canales sociales que alimentan sus capacidades para asumir la condición que pueden conquistar como sujetos protagónicos de cambio. Para ello, requerimos de procesos dialógicos que nos sitúen en sus narrativas, como fuente de construcción del sentido de sus vivencias desde la perspectiva de su propia voz; sus prácticas de enunciación nos han de remitir a visualizar cómo están configurando socialmente su realidad, cómo las interacciones tecnomediadas inciden en la constitución de sus subjetividades, cómo niños y niñas contribuyen a la disposición de otros órdenes y discursividades institucionales, no solo con la ley parental de la familia y la escuela, sino con el Estado mismo.

Finalmente, para dejar abierta esta oportunidad, los interrogantes que nos plantea el panorama descrito, pueden llevar además a actualizar los debates en la Educación Popular a partir de sujetos y tópicos antes no tenidos en cuenta, como lo es la compleja relación infancia-interacciones tecnomediadas-dinámicas socioculturales-, dado que nos sitúa en el estudio de las prácticas histórico-socioculturales que ocurren con las mediaciones tecnológicas y comunicativas en niños y niñas en contextos diferenciales, en las formas de imaginación y creación que en estos entornos se constituyen, pero también, en las asimetrías y modos de exclusión que con estas se reafirman; desde una perspectiva crítica, su confluencia nos permite asumir cómo estos elementos

intervienen en las formas de subjetividad que cotidianamente se configuran en las experiencias de vida que tiene lugar dentro del paradigma sociotécnico en el que estamos inmersos.

De hecho las poblaciones infantiles y juveniles en América Latina y el Caribe que se encuentran en situación de extrema pobreza, de conflicto armado o en situaciones de segregación urbano/rural, de género, etnia o religión, están cada día más alejadas de las intensas interacciones con los dispositivos digitales, en comparación con quienes tienen sus necesidades básicas satisfechas; por ello, se precisa reconocer cómo en su diversidad cultural conviven en ecosistemas comunicativos tecnomediados, donde no sólo convergen las viejas y nuevas tecnologías que desbordan la generalización de los nativos digitales. También, en esa pluralidad se instalan con fuerza nuevas brechas frente al conocimiento, la ciencia y el arte, las cuales han de ser fuente de investigación de largo aliento, no solo para los educadores, sino para todo aquel que se nombra desde el compromiso social y el reconocimiento del otro.

Referencias Bibliográficas

- Castells, M. (2001). *Internet y Sociedad Red*. Barcelona: Areté.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen. Humanitas.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2005). Una forma de intervenir en el mundo. Pedagogía para un mundo que puja por ser. En: *Aportes, Freire. Vigencia y desafíos*. N. 58, pp. 37-50. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis Doctoral. UPN. DIE. Bogotá - Colombia.
- Huergo, J. y Fernández, B. (2000). *Cultura Escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Horizonte de la Educación y la Comunicación.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Creative Commons. Madrid: Edición Traficantes de Sueños.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11 (22), pp. 111-127.
- _____. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. En: *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-48.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: *Comunicar*, octubre, núm.13, pp. 13-21. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.
- _____. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. En: *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura. Núm. 0 - febrero 2002. Consultado el 15 de diciembre de 2010. En: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/rico0ao3.htm>.
- _____. (2002). La globalización en clave cultural. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional 2001 - Efectos Globalismo y Pluralismo. Montreal, 24 - 27 de 2002. Departamento de Estudios Socioculturales. ITESO, Guadalajara - México.
- _____. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. En: *Signo y pensamiento*, vol. 29, n. 57, julio/diciembre de 2010. Bogotá. Consultado el 21 de enero de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48>.
- Mejía, M.R. (2005). Vigencia educativa de Freire. En: *Aportes, Freire. Vigencia y desafíos*. N. 58, pp. 59-68. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.
- _____. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso recepción del Premio Kluge. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.
- Rueda, R. (2012). *Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy*. En: *Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril 2012, pp. 157-171. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/1270>
- Scherer, R. (2006). *Hacia una pedagogía pervertida*. Conferencia: René Schérer. Interlocutores: Manuel Asesi, Ute Meta Bauery Martha Rosler. Moderación: Juan de Nieves. Consultado el 29 de mayo de 2013. Disponible en: <http://encontroffculturaadecidade.wikispaces.com/file/view/Hacia+una+pedagog%C3%pdf>
- Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. En: *La Piragua*. N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2005). El aporte de Freire a la pedagogía crítica. En: *Aportes, Freire. Vigencia y desafíos*. N. 58, pp. 51-57. Bogotá: Dimensión Educativa.
- _____. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- _____. (2012). El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica. En: *Revista La Piragua, Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política. VIII Asamblea General de CEAAL. Educación Popular y Dinámicas de Construcción del Poder en América Latina y el Caribe*. Mayo 2012. N. 37. Agosto de 2012. P. 59-76. Lima - Perú.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, (compiladores). UDFJC, IDEP, CLACSO. - 1ª ed. pp. 235-246, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Notas

- 1 Nativos Digitales, Generación Z, Generación.net, Generación I (Internet), Generación Soñadora, Generación Einstein, Generación ND (Nacida Digital), Generación Messenger, Screenagers, Millennials, Google Generation, Digital Avatars, Generación App, Generación Tátil, Generación KizON, entre otras.
- 2 El trabajo de campo aún sigue en curso; por lo tanto estos hallazgos son parciales.



Ángelo Gavrielatos

Coordinador del Proyecto mundial contra el lucro y la comercialización de la educación, de la Internacional de la Educación –IE–



Mireille de Koning

Miembro del Departamento de Investigaciones, de la Internacional de la Educación –IE–

Comercialización y privatización de la educación:

necesidad de una respuesta mundial

En octubre de 2013, la Internacional de la Educación¹ (IE) lanzó la campaña “*Unámonos por la educación pública*” (Unámonos), una iniciativa de movilización en torno a la educación pública. Durante un año de campaña, la IE y sus organizaciones afiliadas en todo el mundo reivindicaron la responsabilidad de los gobiernos de garantizar una educación pública, gratuita y de calidad para todas y todos.

Así, la campaña *Unámonos* pretendía ser el inicio de un movimiento global por una educación pública de calidad para todas y todos.

Urgencia de una respuesta global

En el transcurso de la campaña, se hizo evidente que la IE tenía que intensificar los esfuerzos dirigidos a detener y revertir el aumento de la comercialización y privatización de la educación. Así lo concretaba un análisis que destacaba el crecimiento de las empresas educativas (*edu-business*), cuyo tamaño, alcance e influencia no se habían previsto. El rápido crecimiento de las *edu-business* está impulsado por el deseo por parte del capital mundial de acceder al relativamente inexplorado mercado de la educación, valorado entre los 4,5 y 5 billones de dólares anuales. Habiendo identificado la naturaleza lucrativa del mercado educativo, las multinacionales de la educación se han propuesto ejercer su influencia y controlar la educación para satisfacer su afán de lucro.

Consciente de la dimensión de este fenómeno y la amenaza que representa para la calidad educativa, la IE decidió lanzar una respuesta mundial a la rápida expansión del sector privado con fines de lucro en la educación pública. Aunque sigue la línea de trabajo de la IE² y las campañas de sus afiliadas en torno a la privatización³, la respuesta mundial pretende aunar esfuerzos, a fin de lograr una respuesta mundial más firme y concreta, encauzando la energía e influencia colectiva de sus organizaciones afiliadas. La respuesta mundial de la IE a la comercialización y la privatización de la educación, se centra en la participación de actores privados; entre ellos, las empresas de educación en varios aspectos de la gestión de la educación, en especial, la venta y la prestación de servicios educativos, como las pruebas estandarizadas y las herramientas de evaluación y la elaboración de políticas y su aplicación.

Concretamente, pretende luchar contra la expansión del ánimo de lucro en la educación pública, cuando perjudica el derecho de las y los estudiantes a una educación gratuita y de calidad, cuando crea y afianza desigualdades, socava las condiciones laborales y los derechos de trabajadoras y trabajadores de la edu-

“...El diseño de políticas educativas que promueven la elección de escuela, la competitividad, la rendición de cuentas, así como las pruebas estandarizadas y los currículos, es vendido cada vez más a los gobiernos por instituciones internacionales, multinacionales de la educación y fundaciones, entre otros actores privados (Ball, 2012)...”

cación, y merma la toma de decisiones democrática y la rendición de cuentas pública en relación con la gestión educativa.

También se dirige a los gobiernos, que en muchos casos, han permitido o incluso facilitado el crecimiento de la comercialización y privatización de la educación.

El rápido crecimiento de la tendencia mundial a la privatización y comercialización de la educación y las distintas formas en que se está sometiendo a los sistemas educativos a la obtención de beneficios y a una planificación dirigida por intereses privados y comerciales, en lugar de intereses públicos (Macpherson, 2014), supone una amenaza particularmente peligrosa para el derecho universal a la educación.

Este planteamiento se basa en la idea de que el sector privado es más idóneo para proporcionar educación, que los sistemas educativos deberían emular a los mercados y que la educación es un bien privado. Esto supone un riesgo no solamente para los propios sistemas educativos públicos, sino también para su capacidad de promover la democracia, la cohesión social y la igualdad. Además, plantea interrogantes acerca de qué intereses se protegen con estos cambios en la educación y con qué resultados.

En muchos países, los gobiernos han delegado en otros su responsabilidad fundamental de asegurar el derecho a la educación, mediante un sistema educa-

tivo público de calidad con plena rendición de cuentas. Cada vez más, se dirigen o se alían con el sector privado para ofrecer cobertura educativa. Al mismo tiempo, el diseño de políticas educativas que promueven la elección de escuela, la competitividad, la rendición de cuentas, así como las pruebas estandarizadas y los currículos, es vendido cada vez más a los gobiernos por instituciones internacionales, multinacionales de la educación y fundaciones, entre otros actores privados (Ball, 2012).

Colombia no es inmune a este fenómeno. Como señala un estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre las escuelas concertadas colombianas, «además de la presencia de instituciones completamente privadas, el sistema educativo de Colombia tiene una larga tradición de alianzas público-privadas».

Lo peligroso de que los gobiernos externalicen las actividades educativas a empresas con ánimo de lucro, es que permite a estos actores “obtener beneficios sobre los que no existe control” (Informe del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, 2014), y además, reafirmar su influencia en los procesos políticos y dirigir los programas educativos de formas que pueden no coincidir con los acuerdos internacionales y las prioridades nacionales y asimismo, pueden no beneficiar a estudiantes, docentes y a las sociedades en general. Además, las actividades de los actores privados con ánimo de lucro en el sector educativo pueden desviar re-

cursos que podrían haber representado más profesorado y personal de apoyo educativo, instalaciones o programas para los estudiantes del sector público.

La IE mantiene que los Estados deberían seguir siendo los principales responsables de que haya una educación pública de calidad y gratuita; además, asegurar la protección de los derechos laborales de docentes y personal de apoyo educativo, así como unas condiciones laborales decentes. En este sentido, la IE aprueba el último informe del Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, presentado a la Asamblea General de la ONU, que advierte del alarmante crecimiento de la educación privada no regulada y de la amenaza que supone para el derecho a la educación de calidad⁴.

Escuelas privadas de bajo coste

- Las nuevas formas de educación privada, en rápida expansión, son motivo de preocupación por su impacto en la equidad. Las escuelas privadas de bajo coste (LFPS, por sus siglas en inglés), dirigidas por pequeños o grandes empresarios,

con o sin ánimo de lucro, están destinadas especialmente a grupos social y económicamente desfavorecidos y son supuestamente *asequibles*. Este modelo escolar se está vendiendo a las familias pobres con la promesa de que las escuelas nombrarán a docentes de calidad y proporcionarán unos resultados de aprendizaje superiores. En realidad, en los contextos donde están creciendo las LFPS, como por ejemplo: en el África subsahariana –en Ghana, Kenia, Nigeria y Uganda–, en el sur de Asia –en India y Pakistán– y en Latinoamérica –en Perú–, su calidad, asequibilidad y consecuencias para la equidad son muy controvertidas.

Las escuelas privadas de bajo coste suelen contratar docentes que no están cualificados, les pagan salarios muy bajos y les contratan por periodos cortos para reducir los costes de explotación. Algunas siguen el llamado modelo *school in box*, donde la enseñanza y el aprendizaje se están estandarizando y comercializando. Además, a pesar de que dicen dirigirse a hogares humildes, suelen ser inaccesibles para las familias más pobres, que no pueden permitirse pagar las tarifas diarias (Härmä, J. 2010). Por otra

parte, “en muchos casos la privatización agrava la discriminación de género en la educación, en parte porque en muchos países los padres favorecen la educación de los niños sobre la de las niñas”⁵.

Para empeorar las cosas, las escuelas de bajo coste pueden desviar financiación y ayudas públicas destinadas a las escuelas estatales, debilitando así el sistema público educativo, especialmente en contextos donde el gasto público en educación ya es bajo. Aún así, a pesar de estos hechos, la integración de las escuelas LFP en los marcos de alianzas público-privadas merece ser considerada por parte de gobiernos, organizaciones internacionales y donantes (Verger, 2012).

Recientemente, el Banco Mundial expresó su apoyo a la multinacional *Bridge International Academies*, una cadena de escuelas privadas con ánimo de lucro, que cobra una tarifa y está respaldada por Pearson, Facebook y otros. *Bridge Academies* comenzó en Kenia, ha llegado a Uganda y planea trasladarse a Nigeria, la India y otros países, hasta alcanzar los 10 millones de niños matriculados en 2020. Emplean métodos docentes muy estandarizados, estrategias de marketing agresivas, contratan profesorado sin formación y se dirigen a familias muy humildes, aprovechándose de su deseo de una vida mejor, para venderles su *producto*.

La IE considera inaceptable lucrarse a costa de estas familias desfavorecidas. Cualquiera que persiga, promueva o acepte beneficiarse de la educación, especialmente cuando no existe la alternativa de una escuela pública *gratuita* de *calidad*, debería ser identificado y rendir cuentas. Desviar dinero destinado a este fin, representa una violación del derecho a la educación y una elusión de la obligación que tienen los estados de proporcionar una educación pública gratuita y de calidad para todas y todos. Esto requiere un renovado énfasis en las obligaciones del gobierno y establecer unos estándares mínimos para la regulación de la educación privada y sus proveedores⁶. Además, debe revelarse



quiénes son estos actores y someterlos al escrutinio público y la rendición de cuentas.

Pruebas estandarizadas y evaluación

En todo el mundo, los programas educativos nacionales se centran cada vez más en los resultados de aprendizaje medibles y en la rendición de cuentas de docentes mediante pruebas como principales indicadores de calidad. El Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM, Global Education Reform Movement) hace referencia al aumento de la “exportación” de políticas entre distintos sistemas educativos o la convergencia entre sistemas, promovida generalmente por las organizaciones internacionales y otros actores.

La mayoría de estas reformas favorecen e impulsan una mayor competitividad, una elección de escuelas más amplia, la desprofesionalización docente y la rendición de cuentas mediante los resultados de pruebas estandarizadas (Sahlberg, 2011). Una mayor dependencia de las pruebas estandarizadas y de las herramientas de recogida de datos para medir los resultados de los sistemas educativos, ha abierto las puertas para que las empresas con ánimo de lucro proporcionen dichos servicios en la educación. El hecho de que los mismos actores que desarrollan y administran estos programas e instrumentos sean también los principales defensores de que haya una mayor recogida a gran escala de datos y pruebas estandarizadas (Draxler, 2014), es especialmente preocupante y plantea serias preguntas acerca del “conflicto de intereses”.

El modelo GERM no concuerda con los intereses de la sociedad por distintas razones. En primer lugar, cuanto más se estandarizan los currículos y la evaluación y cuanto más se externaliza su diseño y su ejecución, más beneficios consiguen las empresas. Docentes (y familias) quieren que las escuelas logren el equilibrio correcto entre la evaluación y la enseñanza, pero los modelos de prueba estandarizada que desarrollan y gestionan las empresas con ánimo

“...Tenemos que crear alianzas más estrechas con todo el movimiento sindical, ya que todos los trabajadores y trabajadoras perciben las consecuencias negativas del deseo por parte del capital mundial de redefinir y reducir los estándares y las condiciones laborales...”

de lucro inclinan la balanza hacia una atención desproporcionada a dichas pruebas. En segundo lugar, estas pruebas pueden distorsionar la instrucción y obligar al docente a “enseñar para el examen”, perjudicando por tanto su capacidad de hacer juicios válidos sobre los logros de sus estudiantes. Pueden limitar la creatividad en la enseñanza, reduciendo los currículos, para centrarse solamente en ciertas materias a costa de las demás asignaturas, y minando la autonomía y experiencia profesional docentes (Ball, 2008). En tercer lugar, docentes, personal de apoyo educativo y familias, entienden que el éxito de los y las estudiantes no puede medirse exclusivamente a través de pruebas estandarizadas y evaluaciones, y que un sistema con una verdadera rendición de cuentas tiene que reflejar una definición más amplia del aprendizaje. Se deberían utilizar evaluaciones formativas, no punitivas, para diagnosticar las fortalezas y debilidades de estudiantes y orientar la enseñanza. Si las pruebas estandarizadas dictan el rendimiento de los sistemas educativos, docentes, personal de apoyo educativo, familias y miembros de la comunidad ya no son expertos en cómo evolucionan sus comunidades escolares.

En su lugar, un sistema de rendición de cuentas basado en el rendimiento satisface los intereses de los que desarrollan y proporcionan las herramientas de medición, elevando y convirtiendo sus productos en la medida de la calidad de la educación.

Además, al *vender* políticas e ideas de reforma, las empresas pueden a su vez vincularlas con sus pruebas, currículos

y productos de evaluación. Las prioridades de las empresas de educación son obtener beneficios e intereses, que en última instancia, entran en conflicto con las prioridades y necesidades de financiación de los sistemas educativos.

Los argumentos a favor de una respuesta mundial a la comercialización y la privatización están claros y además son urgentes. La IE reconoce que para lograr los objetivos de una educación de calidad para todas y todos hace falta una movilización global coordinada como parte de la respuesta global.

Sabemos que no podemos hacerlo solos. El panorama político mundial nos exige que iniciemos un nuevo análisis estratégico más profundo sobre qué se debe hacer para combatir, pero sobre todo, para revertir las actuales tendencias. Debemos aumentar la unidad sindical y, por consiguiente, la fortaleza. También debemos comunicarnos y crear alianzas con la comunidad como nunca lo hemos hecho antes. Tenemos que fortalecer nuestras alianzas con las familias y con la comunidad en general. No hay alianza más natural que la que puede y debe existir entre familias y docentes. Al fin y al cabo, después de los padres, los docentes son los más interesados en el bienestar de sus estudiantes.

Pero tenemos que profundizar más todavía. Tenemos que crear alianzas más estrechas con todo el movimiento sindical, ya que todos los trabajadores y trabajadoras perciben las consecuencias negativas del deseo por parte del capital mundial de redefinir y reducir los estándares y las condiciones laborales. Y, por supuesto, si queremos que sea un cambio duradero, tenemos que crear

“...La respuesta mundial de la IE a la comercialización y la privatización de la educación, se centra en la participación de actores privados; entre ellos, las empresas de educación en varios aspectos de la gestión de la educación, en especial, la venta y la prestación de servicios educativos, como las pruebas estandarizadas y las herramientas de evaluación y la elaboración de políticas y su aplicación...”

alianzas con otros movimientos sociales con los mismos objetivos generales que tenemos.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*, Londres, Routledge.
- Ball, S. y D. Youdell (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Bruselas, Internacional de la Educación.
- Draxler, A. (Julio 2014). “Metrics on Policies and Learning Outcomes for Post-2015: Some words of Caution” *Norrag Newsbite*. Disponible en línea en: <http://norrag.wordpress.com/2014/07/11/metrics-on-policies-and-learning-outcomes-for-post-2015-some-words-of-caution/> [último acceso el 11 de julio de 2014].
- Härmä, J. (2010). “School choice for the poor? The limits of marketisation of primary education in rural India”, *Create Pathways to Access, Research Monograph No. 23*, January 2010. Disponible en línea en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508748.pdf> [último acceso el 11 de julio de 2014]. V. también: Fennell, S. (2013) “Low-fee private schools in Pakistan: a blessing or a bane?” En: Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggra-*
- vating Equity or Mitigating Disadvantage? Oxford: Symposium Books.*
- Informe del Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación. (2014). “Privatización y derecho a la educación”. Disponible en línea en: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/AnnualReports.aspx> [Último acceso el 28 de octubre de 2014].
- Macpherson, I. Robertson, S. y G. Walford. (2014). “An Introduction to Privatisation, Education and Social Justice”, en: Macpherson, I., Robertson, S. y G. Walford (Eds.). *Education, Privatisation and Social Justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Oxford: Symposium.
- Sahlberg, P. (2011). “The Fourth Way of Finland” *Journal of Educational Change* Vol. 12, Issue. 2, pp: 173-185.
- Verger, A. y S. VanderKaaij. (2012). “The National Politics of Global Policies: Public Private Partnerships in Indian Education” en: Verger, A., Novelli, M. y H. Kosar Altinyelken (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* London: Bloomsbury; ver también: Barakat, S., Hardman, F., Rohwerder, B. and Rzeszut, K. (2014) *The evidence for the sustainable scale-up of low-cost private*

schools in South West Asia. Londres: EPPi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Notas

- 1 La Internacional de la Educación es la federación sindical mundial que representa a más de treinta millones de docentes y trabajadores de la educación en todo el mundo. Tiene 398 organizaciones miembros en 173 países y territorios.
- 2 Por ejemplo, a través de varios trabajos de investigación sobre la privatización de la educación, las alianzas público-privadas, las reformas educativas mundiales y los docentes y la economía política de la privatización (próximamente). Todos estos estudios están disponibles en http://ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272
- 3 Un ejemplo es la campaña del National Union of Teachers del Reino Unido acerca de las academias y las escuelas gratuitas para garantizar que se regulen las escuelas privadas y se apliquen las condiciones adecuadas para los docentes.
- 4 Informe del Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2014) “Privatización y derecho a la educación” disponible en línea en: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/AnnualReports.aspx> [Último acceso el 28 de octubre de 2014].
- 5 <http://globalinitiative-escr.org/wp-content/uploads/2014/07/140627-Right-to-Education-Submission-to-CEDAW-Final-with-logos.pdf>
- 6 Por ejemplo, como se establece en *Los principios rectores sobre las empresas y los derechos humanos* de las Naciones Unidas.

Narradores de historia, testimoniantes de memoria

Maestros¹, educación y acción pedagógica



Jeritza Merchán Díaz

Docente Universidad Pedagógica Nacional.

*...Todo está guardado en la memoria,
sueño de la vida y de la historia.*

*La memoria despierta para herir
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento....*

(La memoria-León Gieco)

Resumen

En el siguiente texto, se hace una reflexión, a propósito de la marcha del sector educativo del 27 de abril, acerca de problemáticas que tienen que ver con la memoria. Acontecimientos que casualmente pasan desapercibidos para la mayoría de los medios de comunicación constituyen manifestaciones del eterno quehacer en nuestro país, donde los árboles no dejan ni quieren ver el bosque. El eterno abandono y manipulación a que han sido sometidos diversos estamentos, la falta de acción gubernamental, la permanente omisión por parte del gobierno central de sectores fundamentales como la educación sin la cual es difícil vislumbrar un mejor futuro. Y en medio de todo esto la presencia de la memoria y la práctica educativa como elementos cohesionadores que posibilitan la no repetición de esa historia silenciada para intentar cambiar por fin nuestra realidad.

Palabras clave

Educación, acción pedagógica, memoria, historia

Este escrito no pretende hacer un abordaje historiográfico de los paros del magisterio, ni mucho menos un análisis del desarrollo de la acción sindical del mismo, simplemente es una reflexión en torno a algunas preguntas, dados los acontecimientos vividos, durante la marcha del 27 de abril de 2015² en un recorrido por Bogotá; lo escrito responde más a formulaciones de lo observado que a un análisis de lo acontecido. Sin lugar a dudas, la preocupación, no tanto por ofrecer respuestas sino por comprender las preguntas, responde a varios aspectos, entre otros: al desarrollo y estudios de la tradición de política educativa, siempre en contravía de los derechos y dignidad de una triada fundante e importante en el devenir de cualquier sociedad llamada moderna, incluso en la de un país excluyente, discriminador y dependiente como el nuestro: maestros, educación y acción pedagógica.

Es durante la marcha del 27 de abril que este escrito encontró su forma, haciendo parte de la misma, me sorprendió la cantidad de participantes que organizados en identidades grupales: colegios, regiones, instituciones, grupos se manifiestan en el marco del paro nacional de maestros como cuerpo profesoral en defensa de su Ser y quehacer, en un contexto sociopolítico en donde históricamente la realidad le supone a ese ser/quehacer responsabilidades de transformación que sobrepasan sus posibilidades, y al unísono, el Estado les cercena sus derechos.

El campo educativo, el quehacer del maestro y la acción pedagógica como temas de discusión han generado prolifera escritura y variada literatura; sin embargo, son pocos los que corren el riesgo de hablar de la singularidad en que estos tres elementos confluyen en lugares concretos, con sujetos concretos, en condiciones concretas. Desde un enfoque de historia reciente, es necesario decir que cada uno de los invitados a la intervención reporta “una historia

de dolor”³, que usualmente no se nombra y menos se cuenta al momento de hacerle cobros, ajustes, reformas a esta triada que no solamente ha padecido los embates de la guerra, la violencia y el conflicto armado de manera directa, sino que viene padeciendo la agresión continua de modelos económico, los embates de planes de desarrollo y el ataque simbólico de un Estado que la minimiza y una sociedad que muchas veces la denigra.

Los caminantes del 27 de abril se constituyen en testimoniantes de vida, experiencia, acción, pero también de lugares; son voceros y portadores de memoria propia y colectiva, además de ser histo-

la manera en que las políticas educativas pretenden homogeneizar; marchan porque la sociedad entienda que las escuelas de Baudó, Altos de María, Silvia, Tibirita, Sur de Aquitania, Sandoná, [...]no son las mismas de las capitales; caminan porque el Estado asuma las construcciones, los servicios, la planta docente, su deber de garante del derecho fundamental de la educación en todos los rincones del país, en condiciones dignas y respetuosas de las diferencias.

En las huellas de su andar, los narradores van mostrando historias y relatando memorias procedentes de una Ilustración y revolución liberal que pretende el progreso y el desarrollo de un país

“...Los caminantes del 27 de abril se constituyen en testimoniantes de vida, experiencia, acción, pero también de lugares; son voceros y portadores de memoria propia y colectiva, además de ser historia viva de procesos de ignominia, son sujetos actuantes de resistencias...”

ria viva de procesos de ignominia, son sujetos actuantes de resistencias; si bien en la esfera pública manejada por los medios de comunicación que invocan “las verdades” hegemónicas se intenta desdibujar los objetivos de los narradores, reduciéndolos apenas a demandas económicas; los pasos, las consignas, las explicaciones y la decisión de parar actividades pero no en la marcha, dan lugar a la visibilización de historias vividas en sus cuerpos, sus tonos, su andar, su género, su edad, igual que testimonian sobre relatos compartidos en los departamentos, las zonas, las localidades y escenarios donde se constituye o se rompe el diálogo triádico de estos tejedores de memoria.

Un mosaico de diferencias culturales, de condiciones estructurales in-situ, de situaciones específicas, son puestas en sintonía por los testimoniantes de memoria que denuncian y evidencian

que intenta demagógicamente ponerse a tono con las grandes potencias económicas y monopolios de saber, pero en el que sus gobernantes no han podido sacarlos ni siquiera de las condiciones de feudo; ahí están las voces diciendo las limitaciones que implica enseñar en aulas multigrado, lo perverso para el propio sector de una política de “maestros en acción”, lo lesivo de unas contrataciones satelizadas, tercerizadas y si se permite el término, sodexizadas; lo ignominioso de una “inclusión” irresponsable y absolutamente inhumana; en la impronta de cada paso muestran la fuerza para sostenerse en su decisión de no ser maestros bonsay, pues no son ornamentales, ni tampoco están ahí para ponerse en la bandeja de cada ministro que llega a acomodar su existencia de acuerdo a las apetencias de comensales de hacienda.

La acción pedagógica de sus narraciones es enseñar que la historia de las políti-

cas educativas en Colombia han sido entendidas como muchas cosas, menos como la posibilidad de formar para la democracia, no con el objetivo de votar en las urnas por quien más promesas haga, sino con el horizonte de formar ciudadanías exigentes y respetuosas de derechos, y a la vez comprometidas con la libertad del pensamiento; si bien se piden condiciones materiales para ejercer su labor, increpan por la no criminalización del pensamiento crítico, exigen entender y asumir la educación como derecho fundamental y no como servicio y mercancía.

A lo largo del recorrido, los testimoniantes fueron delineando caminos continuos de lucha, sus pasados/presentes aparecen representados por estatutos docentes cada vez más excluyentes y denigrantes para su quehacer; por actividades administrativas y de vigilancia que desbordan su actividad pedagógica y roban tiempo a la enseñanza; por sueldos nimios que demuestran la contradicción entre la realidad vivida y los imaginarios vendidos por los medios de comunicación: si no hay vocación y compromiso, entonces, cómo se explica que en Colombia haya mujeres y hombres que asuman la tarea grande de “educar al pueblo”, cuando su pago está por debajo incluso de quienes son pagos

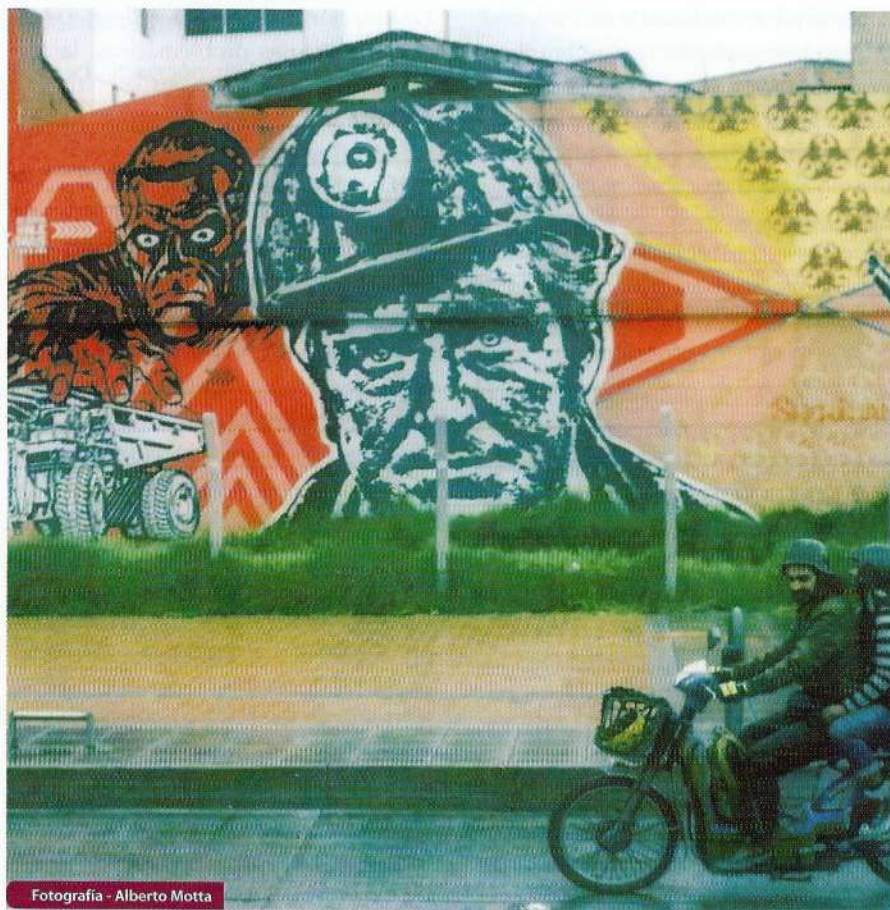
para matarlo⁴. Para nadie es un secreto que el presupuesto que se le roba a la educación y a la salud, va a las arcas para la guerra; esa diada en su historia necesariamente nos increpa sobre el futuro, no el de ellos solamente, sino el de todos, en ese puente al porvenir nos exigen criterio, postura política, decisión ética, y nos implican hermanamiento de clase.

Una vez llegados al punto de encuentro, nuevamente el desencuentro, los narradores de memoria nos permiten comprender en la experiencia, una concepción de trato, orden e institucionalidad sostenida en la fuerza, y aquí la duda, la zozobra sobre el quehacer pedagógico, cuál ha sido el proceso de aprendizaje desde un ministerio que recibe a los caminantes con un cartel “Qué los niños vuelvan a clase”, sin que haya elaborado una real política educativa de cobertura, dignidad y universalidad, ante esto, las preguntas son: ¿a cuál clase van a volver?, ¿a qué aulas?, ¿con cuáles maestros?, ¿en qué jornadas?; con una ministra que aunque especializada en resolución de conflictos, decide “no negociar” con los maestros y amenazar con el no pago mientras persista el paro, necesariamente las preguntas son: ¿qué y dónde aprendió ella sobre la temática, quién y cómo se la enseñaron?.

Lo anterior, nos pone a reflexionar de cara ante varias problemáticas: la formación del individuo, su subjetividad política, la cultura política, por supuesto que necesitamos pensar en lo que Raffaele Mantegazza⁵ da en llamar el carácter formativo de las prácticas del poder; entonces es preciso entender que el campo educativo, como lugar de saberes, prácticas, debates y políticas es portador de una historia y experiencia de represión, no solo en contenidos, sino en métodos, en los cuales se ha visto sometido a la reproducción de modelos pedagógicos. No se puede decir que es solo ahora que el sistema educativo y sus modelos de enseñanza han sido sustanciales para la legitimación de los sistemas políticos y la fundamentación ideológica de los Estados constituidos, como tampoco se puede aseverar que la transmisión de esos códigos éticos, implantados y transmitidos en el quehacer pedagógico durante distintas generaciones no haya tenido dinámicas de resistencia. No obstante, escuchando las declaraciones de la Ministra y el interés mediador de un Procurador que ha sancionado a profesores por investigar, no podemos dejar de pensar cómo los principios de la *Carta de la Escuela*⁶ han irradiado a distintos países europeos, de manera nefasta han sido propagados



Fotografía - Alberto Motta



Fotografía - Alberto Motta

por Latinoamérica durante los periodos de dictadura y adoptados en Colombia, que aunque “democrática”, no ha sido la excepción en su acogida, pues irisada por ella ha sostenido los criterios de disciplinamiento agresivo, castrante y castrense, con miras a la “educación de buenos ciudadanos” que mantengan el orden, sean obedientes y servidores de la fe cristiana, sin querer decir con ello, que solo fue después de la postguerra y durante la Guerra Fría, que los sistemas educativos en el continente se tiñeron de principios ultra conservadores en política, y se asumieron con principios neoliberales en economía; fue después de este marcador histórico para occidente, que los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas se pretendieron consolidar desde ministerios, como políticas garantes de “orden” instituido y “patria” ideal para los valores de estados autoritarios; y a la vez, se ofrecieron como posibilidad de comercial para el modelo económico asumido por el eje capitalista en donde todo se compra y se vende, incluso hasta la memoria.

Al cierre de la jornada del 27, se experimenta la dimensión existencial del poder de la identidad colectiva, nos pone de relevancia la relación existencial entre poder y clase; de otra manera no podría entenderse como sujetos educados en escuela y colegios públicos, ellos mismos funcionarios públicos (léase servidores) arremeten contra los manifestantes; desde lo simbólico, amenaza, asedio, instigación, y desde la fuerza directa, golpes, uso de gases y dispersión violenta.

Es oportuno señalar que la eliminación de identidades como clase social, como gremio de lo público, como ciudadanía, desaparece. La signación de igualdad de lo que se concibe como “pueblo”, es sometida a rupturas de identidad por el mismo “pueblo”, lo cual nos hace preguntar, cuál es el papel, escenario y el lugar de maestros, educación y acción pedagógica hoy, en coyuntura y en perspectiva de un post-acuerdo de paz, cuando como triada, ella misma, en Estados autoritarios como el nuestro es

sometida a un modelo de pedagogía de aniquilación. Son más que oportunas las palabras del Padre Jesuita Javier Giraldo, como miembro de la Comisión Histórica del Conflicto y las Víctimas, al referirse en su escrito al concepto de “reinserción”:

“ Debe erradicarse del lenguaje vinculado al proceso o a las conversaciones de paz el término *reinserción*, pues ordinariamente es comprendido como una inserción a un *retorno* (de todos modos como una aceptación, acomodo o ajuste) al modelo vigente de sociedad, modelo que mirado desde principios éticos fundamentales es algo terriblemente repugnante por la injusticia, desigualdad y violencia estructural que encarna, siendo mucho más repugnante seguramente para quienes han luchado durante décadas por cambiarlo en algo menos inhumano. Por ello el término resulta profundamente ofensivo”.

Nuestros narradores hacen parte y son protagónicos de la historia de este modelo, y a la vez, son memoria viva de las desigualdades que el encarna: ¿Es sobre este modelo en el que se adoptarán medidas para el post-acuerdo?, ¿es a este modelo al que los niños deben retornar?, ¿es sobre este modelo en el que los maestros deben negociar?, o por el contrario, lo que nos han explicitado en esta oportunidad los testificantes, como voceros en sí mismos de sus memorias, es que una opción real de educar es resistir, formar opinión e incluir existencias en modelos de dignidad, que ojalá y nunca sean vendibles. Esa es la educación ejemplarizante, esa es la mejor lección que una sociedad espera de sus maestros, una nación de su sistema educativo y una historia de su propuesta pedagógica.

El acto pedagógico del 27 de abril, tiene la potencia de narración histórica con memoria viva, es una forma de enseñar a hacer y a sentir poesía. Parafraseando a Adorno: El Estatuto de Seguridad, de la Ley 30, de la Seguridad Democrática y de tantos embates recibidos por el Magisterio colombiano, para caminando narrativamente desandar los caminos de la costumbre y para resistir a la

“...La signación de igualdad de lo que se concibe como “pueblo”, es sometida a rupturas de identidad por el mismo “pueblo”, lo cual nos hace preguntar, cuál es el papel, escenario y el lugar de maestros, educación y acción pedagógica hoy, en coyuntura y en perspectiva de un post-acuerdo de paz...”

indiferencia, al anacronismo, a la sustracción de la realidad; porque como lo plantea Pablo Freire, el hombre tiene la posibilidad de buscarse y reencontrarse haciendo su historia, reflexionando por sí mismo sobre su experiencia social, luchando por liberarse de su opresión; por eso la práctica educativa es indispensable en tanto lo ubica en lo específico, en lo concreto; es decir, en lo histórico pero no como un ente impersonalizado, sino como un sujeto cognoscente y capaz de transformar su realidad⁸.

Una pedagogía que no olvida, implica lineamientos de formación de sujetos políticos que actúen políticamente; es decir, vuelca sus metodologías en actos de conocimiento y de capacidad creativa tendientes a la transformación de estructuras y de conciencias, y lo hace incluyendo, dinamizando, reformulando y cambiando las formas de enseñanza que incluyen a los maestros, a los estudiantes y a los seres del /y en el mundo que son educados y educables, seres que pueden aprender en la marcha, caminando, narrando(se), memorizando (se), contando(se), pregonado y parando(se), para demostrar que como la *Memoria del Fuego*, de Eduardo Galeano, su lucha narrativa y testimonial, en la calle, en la esfera de lo público, desde sus pasos que sostienen su pensamiento, creación y compromiso político, puede ayudar a devolver a nuestra historia ahogada en olvidos impuestos, el respiro, *el aliento, la libertad y la palabra*.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1963). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Ediciones Morata, Madrid, España.
- Álvarez-Gendin Blanco, S. (1941). La carta de la escuela italiana. Revista de la Universidad de Oviedo, II, (5), 114-118. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/5178/1/2073097_378.pdf
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México.
- Franco, M. & Levin, F. (2007). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Galeano, E. (1991) Memoria del fuego 1. Los nacimientos. 19ª. Ed. Siglo XXI editores. Recuperado de: http://static.telesurtv.net/files/OnRFS/news/2015/04/13/memoria_del_fuego_i_los_nacimientos.pdf
- Giraldo Moreno, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Centro de Memoria Histórica. Espacio Crítico. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r33457.pdf>
- Mantegazza, R. (2006). El olor del humo Auschwitz y la pedagogía del exterminio, Anthropos, España.
- Ohgushi, K. (2007). Doctrina de seguridad nacional y el “nuevo profesionalismo” de los militares sudamericanos. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Notas

- 1 La palabra se utiliza en genérico, e incluye la acción, experiencia y condición de maestras y maestros.
- 2 Jornada llevada a cabo como parte de las actividades de paro que los maestros de la educación pública iniciaron el 22 de abril de 2015, en reclamo de dignificación de su ser/quehacer, al exigir el derecho fundamental de la educación, políticas magisteriales humanizantes y mejoras inmediatas de nivelación salarial.
- 3 “La historia reciente es hija del dolor. La grieta producida por la devastadora Gran Guerra Mundial en el corazón occidental se constituyó en su primer estímulo. Los estragos de la Gran Depresión y más tarde la experiencia límite de la SGM y de su trágico emblema, el Holocausto, aportaron sobrados motivos, interrogantes y materiales más que potentes para impulsarla. En el Cono Sur latinoamericano, fue la experiencia de las últimas dictaduras militares que asumieron modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas, el punto de ruptura que ha promovido los estudios sobre pasado cercano”. Franco, M. y Levin, F. 2007. Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires, Argentina
- 4 No debemos olvidar que para garantizar la seguridad y el orden se instituyó una escuela de enseñanza: La escuela de las Américas o Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad. El Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad que operó en Columbus, Georgia y en Panamá, actuó desde 1946 hasta 1984 bajo estructuras curriculares y programas de instrucción, los altos rangos militares fueron a aprender estrategias de guerra psicológica, operaciones de guerra irregular y métodos de eficacia como la tortura, el cometimiento de delitos de lesa humanidad, la vulneración de Derechos Humanos, entre otros. El objetivo de este centro de enseñanza es el “fomentar o servir como instrumento para preparar a las naciones latinoamericanas a cooperar con los Estados Unidos y mantener así un equilibrio político contrarrestando la influencia creciente de organizaciones políticas de ideología marxista o movimientos de corte izquierdista”. Ohgushi, K. 2007. Doctrina de seguridad nacional y el “nuevo profesionalismo” de los militares sudamericanos, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- 5 Mantegazza, R., 2006. El olor del humo Auschwitz y la pedagogía del exterminio, Anthropos, España.
- 6 “...La Carta della scuola no tiene propiamente hablando un contenido jurídico, sino es una ley articulada, un conjunto de proposiciones claras y concisas de qué constará en un futuro la legislación escolar del régimen fascista. Más que un conjunto de normas jurídicas es un Estatuto programático... un programa de principios políticos que desarrollarán luego los órganos legislativos y ejecutivos con fuerza de obligar entonces a los administradores y a los ciudadanos. [...] Tendrán en todo caso, la autoridad o categoría de principios políticos fundamentales...”. Álvarez, Gendin Savino. Revista de la Universidad de Oviedo, file:///C:/Users/PERSONAL/Desktop/2073097_378.pdf»
- 7 La pregunta hecha por Adorno es: cómo enseñar después de Aushwitz? Adorno, T. 1963. Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Ediciones Morata, Madrid, España.
- 8 Freire, P. 1992. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México.



José Manuel González Cruz

Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Investigador principal del OACEP. Magíster en Historia de la Educación y Candidato a Doctor en Historia. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política.



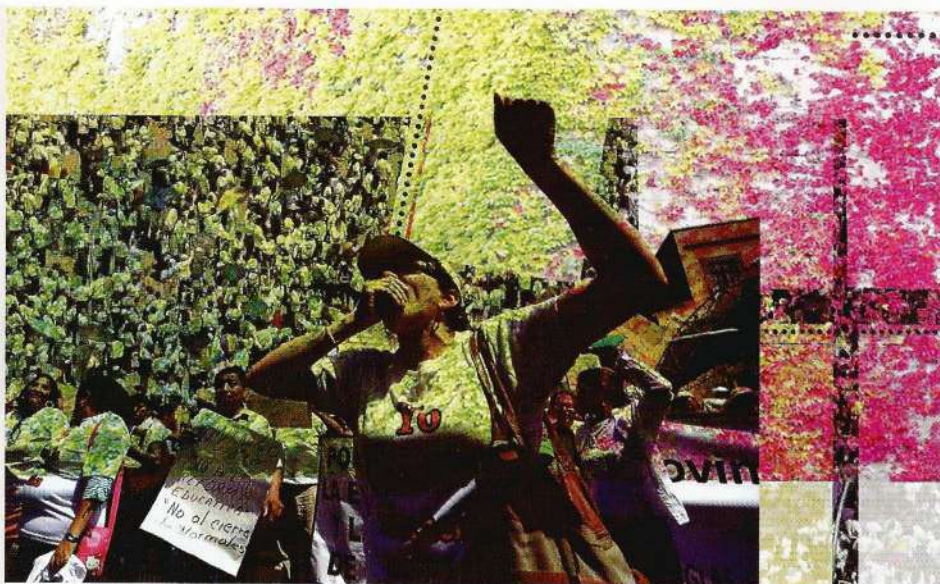
María Cristina Martínez Pineda

Profesora-investigadora Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora del OACEP e Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política.



Cielo Andrea Velandia Pérez

Investigadora del OACEP. Licenciada en Psicología y Pedagogía, candidata a Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Joven investigadora de Colciencias 2012-2013. Docente en educación básica primaria del Distrito.



Acciones colectivas en Colombia

por la educación y la pedagogía 2012 -2013

Identidad, indignación y resistencia¹

Resumen

Este escrito intenta conectar las acciones colectivas por la educación en Colombia del último lustro, expresando y demostrando que no fueron acciones sueltas y desorganizadas sino que correspondieron a otras acciones de mayor resonancia e incidencia que a nivel latinoamericano y mundial se manifestaron en la lucha por los derechos, por la justicia, en rechazo a los modelos económicos o por la corrupción de los gobernantes. Analiza como los Movimientos Sociales se han tomado las calles y han generado proyectos ligados a sus preocupaciones más allá de las ideologías y de las formas de organización tradicionales, llevándolos a manifestarse en forma de indignación.

En este sentido, sobre la sistematización de la base de datos del OACEP que registra todas las acciones colectivas y las movilizaciones que aparecen en prensa (diarios, revistas y blogs), páginas de sindicatos del magisterio y redes sociales, se presentan los resultados de estas movilizaciones y acciones colectivas. Finalmente se realizan conclusiones sobre el panorama de estas movilizaciones en relación con las expresadas en los últimos años.

Palabras Clave

Movilizaciones, acciones colectivas, actores, repertorios, paros, manifestaciones, identidad, indignación y resistencia.

Introducción

Una de las características globales de esta segunda década del III milenio es el resurgir de movilizaciones y movimientos sociales. La resonancia que han tenido en diferentes lugares del mundo permite realizar esta afirmación. Según Castells (2012), las acciones colectivas durante todo 2011 se expresaron en una amplia red de movimientos que convocaron a 951 ciudades de 82 países del mundo, “en todos los casos los movimientos ignoraron a los partidos políticos, desconfiaron de los medios de comunicación, no reconocieron ningún liderazgo y rechazaron cualquier organización formal, dependiendo del internet y de las asambleas locales para el debate colectivo y la toma de decisiones” (p. 21). Esta gran agitación social da cuenta de un desborde inusitado de motivaciones enraizadas en las crisis económicas que no han podido atenuarse, por el contrario, incrementan el ciclo crítico y se han proyectado a temas ambientales, sociales y culturales y que se reconocen como luchas por el reconocimiento, la no exclusión ni discriminación; luchas *altermundistas* que se conectan con las iniciativas del Foro Social Mundial² y que de manera general *apuestan por otro mundo posible*, pensado desde otras racionalidades no consumistas, más allá del mercado.

Un breve mapeo a partir de los planteamientos de Castells (2012), S. Tarrow, Mc Adam y C. Tilly; R. Zibechi, Mauricio Archila, así lo demuestran. En Europa desde Islandia, España, Portugal y Grecia las protestas contra las crisis económicas manifestadas en colapsos financieros y provocados en últimas por las nuevas formas del capitalismo salvaje, el neoliberalismo, dan cuenta de estas dinámicas. Un ejemplo de estas movilizaciones fueron las iniciadas en España con el M15³ y que posteriormente se extendió a otros países y ciudades del mundo, que configuró el hoy llamado

movimiento de “*Indignados*”. A estos se unen las movilizaciones “*por el empleo y la solidaridad en Europa*”, por el “*No a la austeridad*”, entre otros lemas asumidos.

El Mundo en Movimiento

En el continente Africano, con la llamada *primavera árabe* que se extendió por casi todo el mundo musulmán (Egipto, Argelia, el Líbano, Jordania, Mauritania, Sudan, Omán, Yemen, Bahréin, Libia, Kuwait, Marruecos, Arabia Saudí, Siria, Emiratos Árabes) bajo el lema “*pan, libertad y justicia social*”, adelantaron una de las movilizaciones de mayor resonancia mundial por los derechos de la mujer y el sinnúmero de las humillacio-

acciones, a pesar de ser criminalizado y bajo una gran represión brutal y sistemática, según el Observatorio Social de América Latina (OSAL, 2013). Así, la OSAL plantea que la coyuntura de 2013 estuvo marcada por dos grandes hitos; el despertar de las movilizaciones sociales en Brasil entre junio y julio, y los grandes levantamientos de los maestros en México, que tuvo su máximo esplendor en septiembre. Las movilizaciones en Brasil se caracterizaron externamente por lo masivas (se realizaron en 353 ciudades), lo perdurables, la heterogeneidad de su composición social, la espontaneidad de su aparición, las demandas transversales, el carácter asambleario;

“...En todas estas movilizaciones se han exteriorizado manifestaciones de descontento y demandas insatisfechas prolongadas desde hace más de dos décadas, especialmente por infraestructura, cobertura y servicios sociales...”

nes cometidas, por el cinismo de los gobernantes y por la necesidad de ampliar la cultura política; han convocado a la solidaridad de millones a la indignación y revocatoria de los regímenes anquilosados, buscando instalar democracia.

En Norteamérica, las respuestas han sido igual o mayores en su magnitud. En Estados Unidos el movimiento *Occupy Wall Street* enfrentó más que la crisis económica; “la forma como las elites se alinearon con las elites financieras que desde la especulación afectaron a mayorías” (Castells, 2012, pág.). Los alcances de este movimiento (Adell, 2011) han contribuido y animado a otros actores a expresar los inconformismos.

En Latinoamérica, el 2012 se reconoce como el año de grandes movilizaciones, también de reveses políticos; en Paraguay (junio) el partido de los terratenientes vuelve al poder; en Chile, el movimiento estudiantil incrementa sus

pero también, su desaparición veloz. Según Zibechi (2013), es necesario leer estas movilizaciones al tenor de luchas anti-capitalistas, aunque no deja de ser llamativo que sean focalizadas, ya que cuando estas movilizaciones enfrentaron al gobierno de Dilma Rousseff, herencia de Lula Da Silva, también pusieron en Jaque su gobierno.

En México, el movimiento estudiantil y de juventudes irrumpe en plena campaña presidencial con *el movimiento #Yo soy 132*, buscando enfrentar y enjuiciar a los medios de comunicación por su imparcialidad y monopolio⁴. Las movilizaciones adelantadas con el liderazgo del Sindicato de educadores Mexicanos, no solo se redujo a las luchas reivindicativas o sectorizadas en contra de la *reforma laboral* “enmascarada de educativa” (Osál, 2013, No 34, p. 10), sino que enfrentó al gobierno de Enrique Peña Nieto para poder demostrar su verdade-

ra motivación anti-popular bajo una expresión privatizadora. Pero a la vez que les permitió conformarse nuevamente en una unidad de acción, situación que no se veía desde hace años.

El reverdecer de las acciones Colectivas

En Colombia, las luchas sociales entre 2011 y 2013 superaron el mayor número registrado durante toda la segunda mitad del siglo XX. Según los datos del Centro de Investigación y Educación Popular del Cinep, en su informe especial "Luchas Sociales en Colombia", el año 1975 figura como el más movilizadizo contra la implementación de un modelo económico que atentaba contra los intereses de la mayoría de la población; el 2013, según esta entidad (Cinep, 2014 p. 3) supera estas cifras. (Ver nexo 1, Cronología de la protesta social en el gobierno Santos 2010-2013).

Según estas cifras, las modalidades de acción colectiva de mayor resonancia, por encima de los paros⁵ fueron las marchas y plantones (57%), seguida de bloqueos (19.7%), los paros alcanzaron un (11%), seguidos de invasiones, disturbios, tomas de entidades, huelga de hambre y resistencia civil. En orden descendente, los actores más movilizadizos fueron los pobladores urbanos⁶ (32%), asalariados (16%) y los estudiantes (13%), también trabajadores independientes (12%), campesinos (12%), gremios (4%), grupos étnicos (4%), víctimas (3%), mujeres y /Lgbti (2%) y hasta los reclusos (2%) estuvieron presentes (Cinep, 2014, pp. 5 - 8).

El paro agrario, conocido como "movimiento de las dignidades" (cafetera, arrozera, papera y cacaoera), expresó en el 2012 un sentido de unidad entre estos sectores agrícolas, con problemáticas diferentes unificaron sus protestas contra el TLC, especialmente con EUA⁷. Esta gran movilización que tocó las sensibilidades de los colombianos, no tanto por sus propósitos, sino por la represión de que fueron objeto y donde una vez más los medios electrónicos generaron una campaña de denuncia de gran impacto y solidaridad e indignación. Movi-

lizaciones que mostraron a campesinos con necesidades iguales a las de cualquier colombiano, y no simplemente vinculados a la tierra y con posiciones retrógradas.

Sus demandas giraron también en la necesidad de implementar otras políticas públicas de inversión social que los acercaran a la búsqueda de nuevas ciudadanías; esto fue reforzado a través de la utilización de la internet y el despliegue por redes sociales, para provecho de dicha movilización social.

En el sector educativo, la movilización más significativa y representativa, es sin duda la adelantada por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que en el 2011 logra la configuración de un espacio de unidad y acción colectiva de diversos grupos y organizaciones estudiantiles en torno al proyecto de reforma de la Ley de Educación Superior; también logra poner en el escenario público el debate sobre los asuntos educativos, el derecho a la educación y convocar diferentes actores sociales en torno a estos asuntos. Así mismo, las movilizaciones por el derecho a la salud hicieron visible que los problemas sociales extrapolan lo sectorial y exigen transformaciones estructurales.

En este sentido, en todas estas movilizaciones se han exteriorizado manifestaciones de descontento y demandas insatisfechas prolongadas desde hace más de dos décadas, especialmente por infraestructura, cobertura y servicios sociales; otras más, por reconocimiento de protagonistas y de necesidad de participar en las definiciones de políticas públicas, o sectores que les expresan solidaridad e indignación en sus solicitudes y respuestas del gobierno que fueron objeto de gran represión y desconocimiento en los medios de comunicación y la ciudadanía en general. Estas luchas sociales expresaron un gran cuestionamiento al sistema político y sus instancias de decisión por no responder a las demandas sociales, quedándose en respuestas cortoplacistas o de castigo.

En este contexto, las movilizaciones por la defensa de la educación también estuvieron en el orden del día, pero con

menos contundencia que las expresiones agrarias o mineras. Estas acciones fueron lideradas por estudiantes universitarios y del SENA, con menor participación de los docentes y los profesores universitarios, pero todos buscaron enfrentar y frenar la inserción de la educación en el modelo económico dominante, manifestada en la desfinanciación de la educación pública y de las universidades públicas; además evitar que el gasto público sea definido únicamente desde la *racionalización económica*; también, lucharon por lograr mantener la autonomía universitaria, la calidad académica y su mejoramiento; además de consolidar el estatuto único de la profesión docente para los docentes de la educación básica y media estatal, entre otras.

Movilizaciones que no tienen un contexto cercano en el tiempo sino que viene agudizándose desde varias décadas atrás y que tuvo su pico más alto en el año 2011 con las manifestaciones coordinadas por varios grupos y colectivos de estudiantes universitarios entre los cuales la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil) tuvo gran notoriedad y representación social y política.

Movilizaciones convertidas en referente de lucha política colectiva, que además de intercalar diversos episodios, articularon una continuidad de acciones y nuevos repertorios de acción (abrazatones, besatones, performances etc.), sumándose al sinnúmero de ceses de actividades estudiantiles y organizaciones deliberativas, que con la *ayuda* de "otros" actores sociales proyectaron diversas formas de expresión que incluyeron desde la indignación hasta alternativas de convocatoria, de organización, liderazgo y fines, vehiculadas y conectadas a través de redes sociales que desde las comunicaciones de internet las ampliaron y usaron en su beneficio.

Los estudiantes del SENA (formación técnica) al igual que los universitarios realizaron nutridas acciones colectivas referidas a los problemas que se presentaron al interior de estas instituciones de educación superior en estos años (2012-2013). Los tipos de motivos que impulsaron estas protestas durante el

año 2012 y 2013 están referidas a la imposibilidad de elegir sus rectores (designación desde el gobierno nacional), contratación de profesores, aplicación de pruebas Saber Pro (estatales), o contra los tratados de Libre Comercio (TLC) que el gobierno concretó especialmente con EUA. El auge de las protestas de estos nuevos actores que ingresan a la dinámica contenciosa indica el malestar al interior de las instituciones educativas contra la forma que se realiza la administración y gestión de las instituciones, expresadas en cupos de admisión, incrementos de matrículas, malos manejos administrativos (corrupción), falta de claridad de las políticas internas, el cierre de facultades. En estos casos, el auge de la protesta indica malestar con el modelo económico y político; y especialmente, en el manejo dado a lo social, que en el gobierno Santos ha estado particularmente abandonado.

Este apogeo se manifiesta en conmemoraciones o apoyo a otras movilizaciones como las del paro agrario, la reforma a la salud; también de carácter político, en demandas contra la violación de derechos humanos, la desfinanciación, privatización de la universidad pública y del SENA; así como también, la eliminación de parafiscales en las empresas productivas, que de allí sale la financiación del SENA; en contra de la reforma tributaria, la crisis presupuestal por la que atraviesa la institución, por mejoras salariales de empleados y profesores, en favor del proceso de paz de la Habana entre el gobierno nacional y la Farc, el pago de salarios a maestros, en contra del cierre de hospitales universitarios, a favor de la autonomía universitaria, y especialmente la necesidad de maestros e intérpretes para estudiantes sordomudos. Es particular el paro de noviembre de 2012 contra la ley 166 o de reforma tributaria y la retención de la directora Gina Parody durante siete (7) horas en la sede del centro de automatización en el departamento de Caldas, donde le exigieron su renuncia.

Las dinámicas de esta acción colectiva son diferenciadas de las propuestas por la MANE, en el sentido que sus reivindicaciones son diversas y se dan en

“...El panorama de las reivindicaciones sociales por la educación en nuestro país es similar en muchos aspectos con las crecientes movilizaciones sociales de estos dos años, donde se expresa además un incremento de las movilizaciones y de la acción social...”

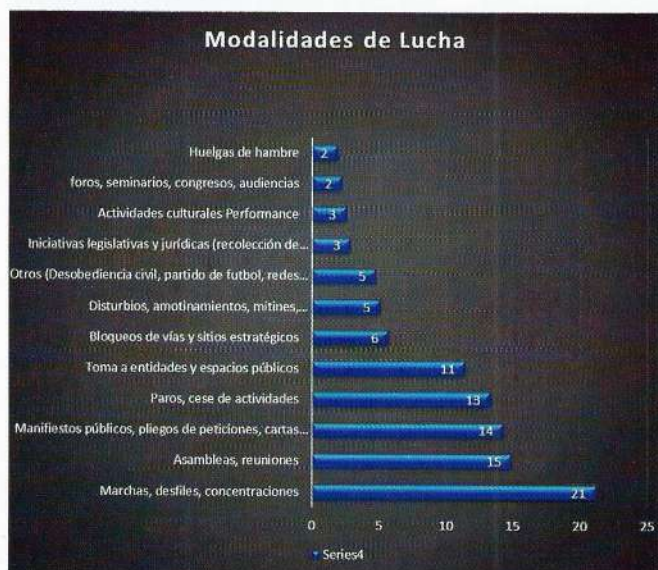
espacios muy referidos o internas a las necesidades del SENA, pero plantean, así sea tímidamente, el inicio de expresiones políticas colectivas en apoyo, especialmente de los estudiantes de las universidades públicas, pero también de la transversalidad de las demandas en contra de la política nacional y en el apoyo de los movimientos estudiantiles o vinculándose a las demandas de los ciclos de protestas anteriores que propenden por solucionar reivindicaciones de los sectores populares, que al decir de una de las voceras del movimiento estudiantil chileno, Camila Vallejo Dowling (2012), “es una generación que perdió el miedo” (Ouvina, 2012).

Es de agregar que ha sido recurrente en todas estas acciones colectivas la *territorialidad, la acción directa, el desarrollo de formas de democracia directa y la demanda de autonomía* (Svampa, 2008). Es así como la ausencia de dirección desde los partidos políticos o de líderes representativos descolla de manera particular; igualmente, estos procesos estuvieron de manera predominante marcados por asambleas y prácticas irruptivas espontáneas, con debate colectivo en la toma de decisiones. En este sentido, siguiendo a Mc Adam, Tilly y Tarrow (2005) afirmamos que la contienda política contenciosa por la educación fue *episódica* más que continuada, con expresión en lo *público*, con *interacción* entre quienes reivindicaban y otros que reconocieron estas luchas como algo que tiene efectos sobre sus intereses haciendo intervenir al gobierno como *mediador*, como objetivo o reivindicador (Mc Adam, Tarrow, & Tilly, 2005, págs. 5-6).

Las modalidades de lucha de la contienda política a la indignación

Durante el 2012 y 2013 el Impacto de las protestas por la educación estuvo marcado por lo dinámico de las acciones colectivas, expresadas en las marchas, desfiles y concentraciones. Los paros a pesar de tener una cifra significativa del total de acción; (13,3%) no lograron llamar la atención del país y más bien denotan una búsqueda de identidad por su expresión sobre medios establecidos de protesta y de reivindicación; sin embargo, esta actividad colectiva fue episódica y contenida. Es así que estas luchas por la educación cobraron relevancia en estos dos años en acciones instituidas como marchas, desfiles y concentraciones (21%), seguidos de las asambleas y reuniones (15 %) y los manifiestos políticos, pliegos de peticiones, cartas abiertas, etc. Lo característico estuvo en la denuncia pública y la espera de que funcione la política pública desde el Estado. Así, en otro lugar, encontramos los paros y el cese de actividades (13,3%), seguido de las tomas a entidades y espacios públicos (11 %), los bloqueos de vías y sitios estratégicos (6%); de otro lado, los disturbios, amotinamientos y enfrentamientos con la fuerza pública no fueron lo más significativo (5 %). Sin embargo vienen emergiendo y destacándose otras formas de protestas (5 %), tales como actividades culturales o performance (3 %) y huelgas de hambre (2 %), y otras más que como forma alternativa o de apoyo han sido significativas y van en aumento, como puede observarse en el gráfico 1.

Gráfico 1 Modalidades de la lucha

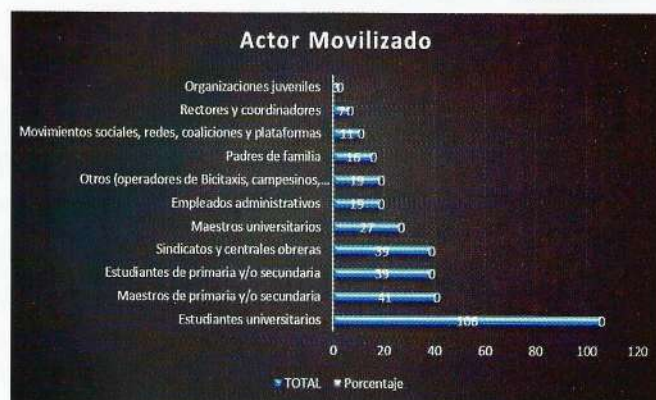


Actores sociales: la reivindicación de la identidad

En estos dos años el panorama de los actores colectivos por la educación, se destacó por la participación de diversos representantes que interactuaron en forma diversa en repertorios iguales. Así, maestros universitarios y de secundaria-primaria, como también estudiantes universitarios y de secundaria se unieron a los sindicatos de maestros, a los empleados administrativos, también padres de familia y se sumaron otros movimientos sociales desde la solidaridad, buscando una definición más acorde en las políticas públicas sobre la educación, como también frenar la inclusión abierta del modelo neoliberal en la educación, la concreción de nuevas ciudadanías que piden igualdad jurídica con respeto a las diferencias sociales y culturales.

La gran actividad nuevamente se centró en los estudiantes universitarios (32.4%), como muestra el gráfico 2, expresando altos patrones de movilidad específicas, donde más de un tercio de las acciones totales se manifestaron en la lucha por la reforma al sistema de educación y desde allí, evitar que la universidad sea dirigida desde el sector empresarial y comercial. Así también, se evidenció la participación nuevamente de los maestros, especialmente los de primaria, con un 11.9 % de participación y con la anuencia de sus estudiantes (11.9 %); por lo cual, si sumamos estas dos cifras de participación, encontramos que entre estos dos ítems, esta es la más alta de los actores movilizados en estos dos años, con un 24.4%. También es de resaltar que la participación sindical disminuyó ostensiblemente en este periodo de tiempo con un 3.3%. Esta participación confirma las observaciones históricas que sobre las luchas sociales realiza el Cinep (2014, p. 6). En sus resultados hay disminución relativa de los actores sociales que se identifican como *clases* (sindicato) y aumenta la participación de *nuevos actores* (pobladores - padres de familia) en búsqueda de identidades diferentes con proyectos nuevos o alternativos, donde se mantiene la presencia histórica de los estudiantes.

Gráfico 2. Actor movilizado



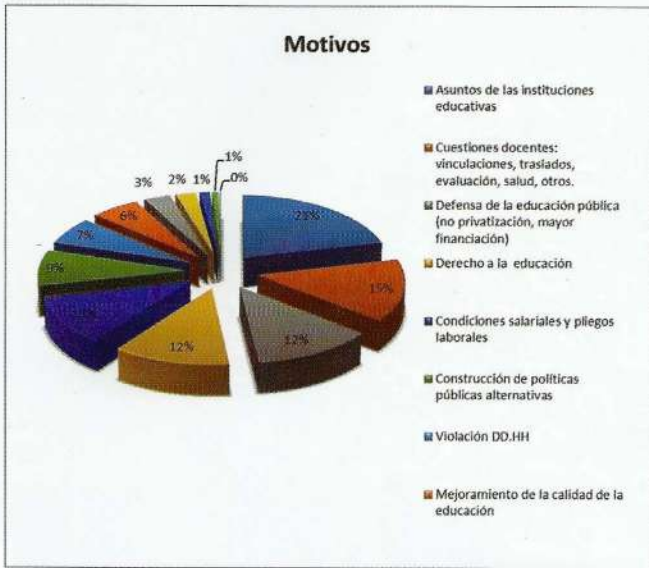
Motivos de las protestas: Las resistencias a la dominación

El gráfico 3, expresa cómo los motivos de estas luchas o acciones colectivas por la educación giraron, en primer lugar, alrededor de los asuntos de las instituciones educativas (21%); en segundo lugar, a las cuestiones de los docentes (15 %); y en tercer lugar, se encuentran las *condiciones laborales* y *pliegos laborales* con el 11 %. Si agrupamos y sumamos estos tres resultados mayoritarios por la similitud de las motivaciones, encontraremos que estas protestas son motivadas en su mayoría por las cuestiones salariales y pactos laborales, es decir la reivindicación (47 %).

Sin embargo, la *defensa de la educación pública* a pesar de no tener una alta motivación en su encuadramiento de lucha, con solo un 12%, estas acciones refieren al tema de evitar la privatización y mantener la lucha por el aumento de su financiación, que implica una movilización más exigente de recursos. En otro lugar se encuentran las luchas por el Derecho a la educación (12 %), junto a las políticas públicas en educación (3 %), donde los tres suman (27 %), que a pesar de no ser lo mayoritario, si se destacan por una lucha frontal por los verdaderos contenidos de la educación, y evitar así profundizar en la implementación del tema de las competencias.

Finalmente, el otro gran tema de las motivaciones que tienen carácter de políticas contenciosas expresa un gran contraste; las motivaciones de políticas públicas en educación son tan solo el 3%, las movilizaciones por la construcción de políticas públicas alternativas representa un 9% y el mejoramiento de la calidad de la educación el 6%; así también la solidaridad con un 1%. Las sumatorias de estos ítems nos dan un total de 19%, indicando que esta motivación todavía no ha perdido la fuerza suficiente para movilizar a una gran mayoría en la acción colectiva, donde su impacto busca convertirse en algo muy significativo para plantear posibilidades alternativas, repertorios y actores diferentes en una contienda más generalizada y frontal, que además de vincular las reivindicaciones y subjetividades políticas, logren superar asimismo los contextos locales e institucionales y posicionarse como lo más importante de las acciones colectivas por la educación.

Gráfico 3. Motivos (resistencias a la dominación)



Conclusión

El panorama de las reivindicaciones sociales por la educación en nuestro país es similar en muchos aspectos con las crecientes movilizaciones sociales de estos dos años, donde se expresa además un incremento de las movilizaciones y de la acción social; igualmente de la permanencia de estos actores que defienden la educación en las luchas desde hace más de 50 años. Las demandas de estos protagonistas evidencian la necesidad de participar y de la inconformidad en las decisiones con relación a la educación, especialmente en las relaciones laborales que están modificando la situación del maestro, convirtiéndolo en un asalariado y haciéndole perder su identidad como intelectual de la educación; asimismo, sacándolo del espacio cultural; trasladándolo especialmente al plano económico y laboral. Situación que los lleva a motivar sus luchas en el plano de la reivindicación, haciéndole perder de vista que su lucha por la educación es también por las transformaciones sociales y culturales del país, unidas a las ético- políticas y de construcción de ciudadanías. Finalmente, los estudiantes universitarios encuentran un nuevo dinamizador de las luchas; los estudiantes del SENA, se unen no solamente por la educación, sino que históricamente han estado presentes desde la solidaridad y la participación en otras acciones colectivas que permitan democratizar la sociedad. Así, sus vínculos con las luchas de la sociedad en su conjunto, les permiten también reivindicar el derecho a la educación y estar presentes en casi todas ellas.

Referencias Bibliográficas

Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid, España: Alianza.

El #YoSoy 132 y las elecciones en México. (2012). En: OSAL Observatorio Social de América Latina, 219-245

Mc Adam, D., Tarrow, S., & Tilly, C. (2005). *Dinámica de la Conciencia Política*. Barcelona, España: Hacer.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. B. Aires. Argentina : Siglo XXI y Clacso.

Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid, España: Alianza.

Castells, M. (2003). *El poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza.

CINEP (2014). *Luchas Sociales en Colombia 2013*. Bogotá, Colombia: Cinep.

Duzan, MJ(2013). *Emputados. El libro de los indignaos colombianos*. Bogotá: Planeta.

Martinez, M. (2011) *Cartografía de las acciones colectivas por la educación en Colombia 1998-2007*. Bogotá: UPN-Magisterio.

OSAL (2013) *Observatorio Social de América Latina No. 34*, Noviembre- Enero. CLACSO, B. Aires.

OACEP – UPN *Base de datos de movilizaciones y acciones colectivas por la educación y la Pedagogía*. 2014.

OACEP-UPN. (1012) *Movilizaciones. Voces colectivas por la construcción de alternativas*. Boletín 1. Año1. 2012 Universidad Pedagógica Nacional.

Ouviña, H. (2012). *Somos la generación que perdió el miedo*. Entrevista a Camila Vallejo Dowling. Observatorio Social de América Latina OSAL. CLACSO, 15- 20.

Velandia, C. (2011) *¿Quién es usted? Soy estudiante*. En *Movilizaciones. Voces colectivas por la construcción de alternativas*. Boletín 1. Año1. 2012 Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

- 1 Este escrito es resultado de una investigación realizada en el año 2012 y 2013 en el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP) de la UPN. Los datos corresponden a su base de datos.
- 2 Que propugnaron por "otro mundo es posible, otra educación es posible" ¿Cuánto tardaremos en llegar? ¡Ese es el desafío!
- 3 El Movimiento de 15M o 15 de mayo, inicia en Madrid, Barcelona, Valencia, y luego en 50 ciudades en forma pacífica.
- 4 Confrontación que toma ribetes de denuncia política al candidato presidencial Peña Nieto, y al Estado por su parcialidad y ausencia de democracia a nivel político y en el uso y alcance de los medios de comunicación. Es así, que esta movilización manifestó la necesidad de democratizar los medios de comunicación. Es de agregar que no eran estos estudiantes de sectores populares y/o de situaciones de oposición política, sino por el contrario, estudiantes de sectores exclusivos del país y porque "cuya comunidad era considerada indiferente a los problemas del país" (El #YoSoy 132 y las elecciones en México, 2012).
- 5 En Colombia, históricamente los paros han generado la mayor aglutinación de reivindicaciones sociales de los últimos 10 o 15 años, haciendo emerger movilizaciones sociales y populares que ya se creían superadas o que no eran posibles en el mundo actual por su amplitud en el tiempo, cobertura y la participación de sectores tan diversos que en su expresión de solidaridad y de indignación necesitan de otra lectura a la tradicional y que expresan que atravesamos por un resurgir de la agitación social y dan cuenta de la importancia de la necesidad de una vocación unitaria.
- 6 En esta categoría, el CINEP agrupa los datos históricos de las protestas en las coberturas geográficas, desde el año 1975 hasta la fecha. La información de sus bases de datos expresan que en el 2013 llegaron a la cifra de 1.027 protestas.
- 7 Para su líder César Pachón "estas movilizaciones han permitido la unión de los sectores campesinos, afrocolombianos e indígenas, que están presentando por primera vez pliegos unificados" y podrían configurarse movilizaciones y acciones colectivas.



La lectura en clase de matemáticas



Edimer Santos Barón

Docente Colegio El Tesoro de la Cumbre IED

Resumen

El colegio El Tesoro de La Cumbre IED, de la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá usa la comunicación como eje principal del currículo, y la competencia lectora es una de las más importantes. Además de ser una herramienta motivacional para algunos de los estudiantes, es también de gran importancia para cada uno de los campos de pensamiento (MEN, 2007) puesto que en cada campo se hace necesario plantear diversas lecturas para desarrollar actividades de comprensión, interpretación y argumentación, por lo menos dos veces en el período escolar. En el campo matemático se plantearon para el pre-

sente año, en el grado sexto (11 a 14 años) adaptaciones de capítulos de libros como apoyo a la asignatura y como complemento a las actividades propias del quehacer matemático; además de ser parte del currículo de matemáticas para dichos grados, son base para evidenciar la comprensión de algunos elementos generales de la teoría de números como son la divisibilidad (incluyendo el mcd y el mcm) además de los conceptos de número primo y número compuesto.

Inicialmente se hace una reflexión didáctica sobre los procesos de lectura, escritura y la comprensión en matemáticas, teniendo en cuenta diferentes trabajos y artículos que se han desarrollado en este campo de la matemática; después se desarrollan algunos aspectos pedagógicos de la propuesta con lo que se busca abordar la importancia de la lectura y escritura en las ciencias, esencialmente en las matemáticas. Por último se presenta la propuesta didáctica, donde se muestra la metodología de aula, se describe la organización general de cada actividad y la manera en que se pueden abordar en el salón de clases, además de algunas recomendaciones y reflexiones que buscan orientar sobre el desarrollo del trabajo y los aspectos relevantes de la escritura y la lectura en matemáticas.

Palabras clave

Lectura, matemáticas, comprensión lectora, comunicación, propuesta didáctica.

Introducción

La lectura y escritura en clase de matemáticas ayuda a mejorar el aprendizaje de las matemáticas en la escuela básica secundaria (edades entre los 11 y 14 años) si se toma la lectura como eje fundamental y la resolución de problemas como complemento al proceso de lectura. Esto se sustenta en dos aspectos: el primero, es la enseñanza de las nociones básicas de la teoría de números que se plantean desde los primeros años de escolaridad; donde el Ministerio de Educación Nacional Colombiano –MEN–, a través de los lineamientos curriculares y de los estándares para matemáticas, señala cuáles deben ser las competencias matemáticas que debe desarrollar un estudiante al terminar un ciclo -dos o tres cursos- (MEN, 2006); el segundo, es la necesidad de proveer recursos atractivos para los estudiantes en pro de una mejor comprensión matemática.

La matemática como los demás campos de pensamiento (MEN, 2007) requieren de un lenguaje, para el caso particular, un lenguaje científico o específico (D'Amore, 2006) por lo que se requiere de ciertas habilidades y competencias

(MEN, 2006) para poder dominar o por lo menos lograr comprender ciertos aspectos de este lenguaje; es así como la palabra resulta ser el primer acercamiento, luego la literatura. Como expresión escrita, la palabra, se convierte en herramienta para lograr la comprensión esperada del lenguaje específico de las matemáticas y en consecuencia, las competencias lectoras resultan muy importantes para entender parte de ese lenguaje; una parte se hace a través de la escuela y en el diario vivir, donde la literatura y el lenguaje se convierten en medio de comunicación para interpretar el mundo de la ciencia; en nuestro caso, las matemáticas, a través de la cual se puede mostrar una versión de nuestro entorno inmediato, manifestando una mirada casi personal de este.

Además, se busca que favorezca a los estudiantes al promover la lectura en clase de matemáticas, con el fin de mejorar la comprensión de los conceptos matemáticos. Asimismo, se potencia el desarrollo de competencias matemáticas en el pensamiento numérico.

La lectura, escritura y comprensión en matemáticas

Else (2008) plantea que “la lectura de textos no tradicionales se usa principalmente para mejorar la comprensión de un concepto específico pero no para aprender un concepto matemático nuevo”. La lectura comprensiva es una herramienta que permite la elaboración de significados (Moran, 2012). Los textos de lectura están en un lenguaje natural. La

“...La lectura de la matemática requiere además de la comprensión de las palabras del lenguaje natural, entender el sentido, el significado de los símbolos y las fórmulas. No basta con leer literalmente...”

La manera como se aborda la aritmética desde los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) desconoce generalmente la relación entre las matemáticas y el entorno del estudiante. Teniendo en cuenta que los números son abstractos se requiere que los estudiantes a través de las diferentes representaciones de número identifiquen ciertas relaciones entre estos. Por ejemplo: la relación entre nombrar un número y la cardinalidad de un conjunto, es independiente de la característica del conjunto (animales, personas, objetos). Esto es distinguir entre número y numeral, siendo el primero el concepto y el segundo su representación.

La propuesta pretende brindar herramientas a los docentes de grado sexto, para el manejo de algunos conceptos elementales de la teoría de números.

matemática necesita del lenguaje natural para comunicar sus resultados, pero además le añade símbolos y fórmulas que son necesarios para comprenderla.

Así, la lectura de la matemática requiere además de la comprensión de las palabras del lenguaje natural, entender el sentido, el significado de los símbolos y las fórmulas. No basta con leer literalmente. Por ejemplo, cuando vemos el símbolo 5 expresamos oralmente “cinco”, pero debemos saber igualmente, que ésta es la representación de un número que expresa la cantidad de dedos que tenemos en una mano, o el número de vocales del abecedario; asimismo, cuando formulamos “dos más cuatro es igual a seis”, muy posiblemente estamos leyendo la expresión “ $2+4=6$ ”, significando lo mismo. Pero las fórmulas como éstas, tienen la ventaja de que las vemos

de un solo golpe y posiblemente entendemos también de un solo golpe lo que la fórmula nos dice más allá de la lectura en español. Se trata del resultado de la suma de dos cantidades. O si se quiere, de la relación entre tres números, representados por 2, 4, y 6. Leer significa entender y aprehender lo escrito.

El hecho de que el lenguaje matemático requiera de tablas, diagramas, expresiones simbólicas y gráficas, muchas veces simultáneamente implica que leer y disfrutar un texto matemático no es lo mismo que leer una novela de principio a fin (Freitag, p. 17). Los estudiantes requieren hacer transformaciones simbólicas, como en el ejemplo anterior, a través de un sistema de símbolos del lenguaje verbal para formar una representación escrita (gráfica) que exprese la idea verbal (Emig, 1977) y de esta manera, mostrar las concepciones y experiencias que se tienen en relación con un concepto.

En matemáticas, el estudiante debe en algún momento expresar las ideas y concepciones a través de una representación simbólica, gráfica o tabular que le permita comunicar dichos pensamientos. De acuerdo al National Council of Teachers of Mathematics -NCTM- (1989) "los estudiantes tienen la oportunidad de leer, escribir y discutir las ideas donde el uso del lenguaje matemático se vuelva natural" (citado en Campbell et al, 1997). Para realizar una discusión adecuada, el estudiante debe poder interpretar la información de tal manera que pueda pasar de un lenguaje poco familiar a su lenguaje natural, y para ello, deben hacer una lectura "de derecha a izquierda como de izquierda a derecha (líneas de números); de arriba abajo (tablas); incluso diagonalmente (gráficas)" (Barton et al, 2002).

Para poder hacer una buena lectura de los símbolos matemáticos, los estudiantes necesitan asociar una palabra o frase con un símbolo; expresar una idea con objetos, pictogramas, palabras y símbolos (Schell, p. 546), buscando siempre que haya una coherencia entre lo que se lee y lo que se ve, ya que en algunos casos una misma escritura puede ser expresada verbalmente de

otra manera, por ejemplo, se puede enunciar lo siguiente: x a la dos, la segunda potencia de x , el cuadrado de x o x al cuadrado. Las anteriores expresiones tienen una única expresión en lenguaje matemático: x^2 . El estudiante debe poder relacionar x^2 con cada uno de estos enunciados e identificar que la expresión x^2 es una abreviación de $x \times x$ para que haya un entendimiento y reconocimiento de la capacidad de manejar el lenguaje matemático.

Los símbolos y la notación matemática pueden ser un problema para el aprendizaje de los estudiantes, por dos razones: la primera, porque cada símbolo o parte de la notación puede ser aprendido por el estudiante a través del desciframiento de muchos pasajes del texto matemático. La segunda, está relacionada con las oraciones del texto matemático que incluyen fórmulas o ecuaciones, que generalmente pueden interrumpir la 'suave' escritura, haciendo difícil su lectura (Freitag, p. 17).

Como la matemática es el lenguaje común de la ciencia y este hecho es reconocido en todo el mundo académico (Adunar & Yagiz, 2004), la escuela debe brindar las herramientas necesarias para su comprensión haciendo uso de la lecto-escritura. La escritura es generada y registrada gráficamente por el estudiante, convirtiéndose en la manera de aprendizaje más significativa, debido a que usa los dos hemisferios del cerebro. El hemisferio derecho controla las emociones y la intuición, reconociéndolas en principio como metáforas, debido a que "las abstracciones ocurren de manera visual y como un todo espacial". Y de otra parte, el hemisferio izquierdo permite un pensamiento lineal que requiere estructurar las ideas de un papel de una manera coherente. Un hemisferio genera las ideas y el otro las estructura. Siendo entonces la escritura la que clarifica y organiza los pensamientos del estudiante (Freitag, p. 18).

La habilidad de la lecto-escritura, por lo tanto, implica el uso de los dos hemisferios, ya que por un lado la lectura le pregunta al estudiante si entendió el mensaje del autor, mientras que la escri-

tura, requiere que el estudiante entienda el mensaje que está escrito, al mismo tiempo que debe intentar 'materializar' el pensamiento de la otra persona. Así, la escritura requiere que el estudiante tenga una comprensión del contenido y se genere una mayor habilidad para comunicar lo que ha leído.

Emig (1977) resalta la escritura como una manera de comunicar y como un desarrollo del entendimiento de las matemáticas, reconociendo que éstas tienen una estructura propia. En la escuela, la escritura matemática se reconoce como algo complicado y tedioso debido a que la escritura de los estudiantes tiene grandes deficiencias en la notación, la terminología y estructura (Freitag, 1997).

Por su parte, Groszman, Smith y Miller (1993) sugieren que la habilidad de un estudiante para explicar un concepto a través de la escritura está relacionada con la habilidad de comprensión y aplicación de los conceptos matemáticos. Cuando un estudiante demuestra la habilidad de escribir sobre los conceptos puede ser visto como una expresión de comprensión y como un producto de conocimiento (Citado en Freitag, p. 19). Por eso, la escuela debe posibilitar y profundizar en que los estudiantes expresen sus ideas de una manera estructurada, clara y concisa.

De otro lado, Sipka (1990) cree que escribir en matemáticas puede ayudar a mejorar la escritura en general del estudiante y que la estructura natural de la matemática puede ayudar que los estudiantes impongan una estructura cuando escriben en otras clases (Citado en Freitag, p. 19). El estudiante debe entonces apropiarse de una manera de escribir que le permita expresarse de forma clara y concisa, posibilitando al otro identificar las nociones y significaciones que tiene sobre un concepto determinado, ya que cuando los estudiantes escriben para otra persona, esto les ayuda a mejorar la estructura de su escritura, así como la claridad de la misma.

Para Sipka (1990) hay dos formas de escribir: la primera es la formal, que se evalúa de acuerdo al contenido y a la



calidad de la escritura, allí se incluyen las demostraciones, lecturas formales e investigaciones; y la segunda es la informal, que ayuda a los estudiantes a entender el material, incluyendo la escritura libre como las biografías de los matemáticos o revistas (Citado en Freitag, p. 19).

Por otro lado, la lectura y la escritura se consideran separadas, pero ambas tienen aspectos en común, por lo tanto, la lectura y escritura en matemáticas se benefician mutuamente, ya que ocurren simultáneamente; si se toma un texto de lectura con contenido matemático puede ser efectivo para aprender un nuevo concepto si los estudiantes leen comprensivamente, Else (2008, pp. 6).

Asimismo, la escritura posibilita al estudiante expresar sus opiniones, preocupaciones o preguntas sobre lo que ha leído, permitiéndole a éste plantear los conceptos de manera personal mientras que hace más sencilla la comprensión, y le ayuda a la organización de los conceptos a través de las oraciones que construye; por eso tomar notas mientras se lee ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura, convirtiéndolo en un lector activo, por lo que además le obliga a revisar lo que ha leído anteriormente.

La enseñanza de la matemática, al igual que la de las ciencias y la literatura, induce también a escribir teniendo en cuenta que “el lenguaje matemático obliga a una gimnasia intelectual sumamente intensa” (Dugas, 1976; citado en PISA, 2006), donde se necesitan habilidades especiales para lograr comprender un texto de matemáticas, puesto que requiere de la interpretación de símbolos, tablas, gráficas y fórmulas (Adu-Gyamfi, Bossé & Faulconer, 2010; Barton, Heide-ma & Jordan, 2002; Freitag, 1997).

Por lo tanto, es necesario e importante rescatar la lectura en diferentes contextos que apunten a una lectura comprensiva y que ayuden en la interiorización de conceptos relacionados con las ciencias, para que los estudiantes empiecen a adquirir las habilidades necesarias, y así realizar una lectura comprensiva de textos que involucran nociones matemáticas.

La lectura es un puente entre el profesor y el estudiante (Martins, 2006) si se lleva un adecuado proceso de lecto-escritura en contexto. Se debe partir de lecturas sencillas que motiven inmediatamente al educando para que la tarea de leer no se convierta en sí misma en un problema sino que permita incentivar al estudiante a que profundice sobre ciertos temas y

nociones de interés particular; para ello, se debe tener en cuenta el tipo de contenido que presenta el texto. Estos pueden ser: 1) *Expositivos*, que pueden incluir definiciones, teoremas y conceptos; 2) *De procesos*, que le indica al lector el método que puede usar cuando se enfrenta a una tarea específica; y 3) *De resolución de problemas*, que muestra los procesos de demostración, a través de ejercicios o problemas que el estudiante puede usar posteriormente, clasificación realizada por Freitag en su texto *Reading and Writing in the Mathematics Classroom* (1997).

Según Freitag (1997), en la lectura hay dos aspectos esenciales: *el primero*, se refiere a la decodificación que hace el lector de la información que quiere transmitir el autor; y *la segunda*, se refiere a la comprensión que hace el lector de la información que el autor propone. Estos dos pasos se deben hacer simultáneamente para que haya un alto nivel de comprensión. Por ello, para lograr el objetivo, los estudiantes pueden ayudarse de algunas tareas antes, durante y después de la lectura; por ejemplo resaltar las palabras importantes, resaltar la idea principal, hacer un resumen, proponer preguntas, entre otras (Campbell, Schlumberger & Pate, 1997).

En matemáticas al igual que en las ciencias, se trata de relacionar la naturaleza con la construcción de los conceptos y de esta forma lograr que los estudiantes vean las ciencias como algo más 'natural'; el medio para ello es el lenguaje: *"el lenguaje de la ciencia no hace parte del lenguaje natural de los alumnos. Se trata de un "registro" foráneo (subconjunto especializado de un lenguaje) dentro del inglés [castellano] y suena extraño e incómodo para la mayoría de los alumnos hasta que lo han utilizado mucho tiempo. Los alumnos entienden mejor si se les explica en su propio lenguaje, el inglés [castellano] coloquial (Lemke, 1997) citado en (Massa & Stipcich, 1999).*

En este mismo sentido, Peralta (1998) resalta que *"la matemática ha formado parte desde la cultura griega de las llamadas artes liberales, concretamente del quadrivium, que comprendía la aritmética (estudio de los «números en reposo»), la geometría (las «magnitudes en reposo»), la música (los «números en movimiento») y la astronomía (las «magnitudes en movimiento»)".* Por esta razón se toman como un constructo de la humanidad. En la actualidad encontramos estas disciplinas, además de las ciencias, por lo tanto es preciso hacer evidente este hecho a través de lecturas, científicas y no científicas, sobre cómo el hombre y su civilización han tenido que ir mejorando sus nociones sobre las ciencias y en particular en matemáticas.

En los tiempos actuales el estudiante recibe información en la escuela, a través de las nuevas tecnologías, por lo que se convierte en un receptor dinámico que se cuestiona, indaga y reflexiona en algunas ocasiones sobre lo que aprende y sobre la información obtenida; por lo que el proceso de aprendizaje y de enseñanza que se imparte en la escuela debe despertar interés en los estudiantes (Moreira, 2005). Para obtener esa motivación debemos plantearnos una pregunta inicial: ¿Cómo enseñar? La respuesta a este interrogante nos orienta sobre qué metodología debe ser la más adecuada en un contexto determinado.

Se reconoce entonces que existe una relación intrínseca entre los participan-

tes (estudiante, educador y saber), que se encuentran en un espacio específico (el aula, en general la escuela), donde el objetivo es otorgarle significado a los conocimientos; algunas veces previos, otras veces contruidos entre la interacción de los participantes y unos materiales definidos. La lectura como objeto de aprendizaje en sí mismo se convierte en la herramienta que usa el educador para mostrar un camino entre el saber y el educando (entiéndase como una persona con habilidades intelectuales para el aprendizaje); ayudado por las experiencias que se tienen y de las cuales se resignificarán y darán inicio a un nuevo conocimiento.

Partiendo del principio de que todo sujeto tiene un conocimiento (fundamentado o no), el papel del docente es el de cuestionar sobre dichas bases: generando inquietudes, dudas sobre su propio entendimiento a través de preguntas generadoras. La pregunta generadora permite un abordaje amplio sobre un mismo tópico: *"Cuando se aprende a formular preguntas - relevantes, apropiadas y sustantivas - se aprende a aprender y nadie nos impedirá aprender lo que queramos"* (Moreira, 2005). Se infiere entonces que el estudiante debe codificar su manera de aprender y su propia realidad para poder desenvolverse en su entorno de una manera eficaz.

Propuesta

La lectura en matemáticas al igual que la literatura nos ayudan a entender y desarrollarnos en el mundo de una manera más adecuada (Frabetti, 2000), permitiendo formar personas más independientes en la clase, que argumenten y aprendan a recibir información del texto como de los compañeros o del profesor, y que se convierta en un vehículo para la comprensión de las matemáticas (Adu-Gyamfi et all, 2010, p. 5).

Con ayuda de capítulos seleccionados del libro *Malditas Matemáticas* (Frabetti, 2000) se espera que los estudiantes puedan identificar algunos aspectos de la divisibilidad, a través de la creación de actividades de comprensión lectora

que involucran las formas de representación, los contextos, la argumentación y la resolución de problemas basados en el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005). Asimismo usar la literatura como una motivación de la misma clase de matemáticas, teniendo en cuenta la afirmación que hacen Biancarosa y Snow (2006) *"la lectura es una habilidad central durante el proceso de aprendizaje"* (Citado en Adu-Gyanfy, p. 3).

La lectura está ligada a la escritura, por lo tanto se considera igualmente una parte integral del aprendizaje de las matemáticas (NCTM, 1989) y se deben desarrollar al mismo tiempo. Además *"escribir puede ser una tarea efectiva y una herramienta para el aprendizaje de las matemáticas"* (Freitag, p. 16) si se realiza a conciencia. Emig (1977) plantea que la escritura es la más poderosa y única manera de aprender, si se compara con el escuchar, hablar y leer; ya que es la única que se origina desde el estudiante y es registrada gráficamente (símbolos, palabras, tablas), por lo que la valoración de la lectura se hace a través de este medio, permitiendo recolectar información sobre qué tanto comprendió el estudiante y en qué se le ha presentado mayor dificultad.

Con ayuda de textos de divulgación de carácter científico, específicamente capítulos del libro *Malditas Matemáticas - Alicia en el País de los Números* (Frabetti, 2000) se busca abordar las nociones asociadas a la *construcción de los números*; conceptos fundamentales de los *sistemas de numeración y su importancia*; una aproximación a los *números primos*; abordar las nociones de la *multiplicación* para los conceptos de *máximo común divisor y mínimo común múltiplo*; además, mostrar la *relación de las matemáticas con el entorno y las ciencias*.

Para ello, se requiere que el estudiante tenga conocimiento sobre las operaciones básicas, sus algoritmos y las nociones de orden. De la misma manera, los estudiantes deben poseer habilidades para la resolución de problemas en diferentes contextos.

Metodología de trabajo en el aula

El trabajo de aula se desarrollará en *dos sesiones*: a) se hace la lectura de manera individual y grupal, b) se realiza un taller que busca validar las nociones presentes en cada lectura, el nivel de comprensión de los conceptos matemáticos abordados a través de talleres que relacionan los conceptos matemáticos, la resolución de problemas y la lectura.

De manera general se plantean los siguientes aspectos para la *primera sesión: lectura de cada adaptación*:

1. El docente plantea *preguntas iniciales* indagando sobre los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes con relación al concepto o temas para abordar en la lectura.
2. Se hace una *lectura en voz alta* del capítulo por uno o más estudiantes, para realizar una evaluación de la forma en que se efectúa la lectura (entonación, signos de puntuación, pronunciación).
3. El docente plantea *preguntas durante la lectura* para verificar vocabulario.
4. El estudiante elabora la *ficha de lectura* individual (Véase Tabla 1) para tener un primer control de lectura.

Tabla 1: Ficha bibliográfica para el primer control de lectura

Ficha No.	
Nombre:	Curso:
Título:	No. Capítulo:
Temas abordados:	
Síntesis (resumen)	
Vocabulario (palabras desconocidas)	
Mensaje o enseñanza	

5. Se solicita a los estudiantes que se conformen en grupos de 3, para que por grupo se construya una *ficha grupal* (Véase Tabla 2).
6. El docente realiza unas *preguntas orientadoras* para que se realice de nuevo la lectura. Los debates sobre lo leído ayudan a reforzar la comprensión de los conceptos puestos allí. Las respuestas dadas por algunos estudiantes ayudan a los demás a comprender la lectura, recalando que las respuestas a las preguntas de los estudiantes están en la lectura (Else, 2008).
7. Se hace una *ficha de lectura individual* y luego *grupal* (Véase Tabla 2)

Tabla 2: Ficha bibliográfica para el segundo control de lectura

Ficha No.
Nombre:
Temas abordados:
Síntesis (resumen)



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832

8. El profesor plantea *preguntas post-lectura* para indagar sobre los temas matemáticos presentes en el texto, la forma en que se plantean y se abordan (explicaciones si las tiene).

Finalmente, se plantea un *taller explicativo* sobre los conceptos abordados en la lectura para valorar el nivel de comprensión de cada uno de ellos.

Referencias Bibliográficas

- Adanur, Y. & Yagiz, O. (2004). Mathematics and Language. Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D. Vol. 8, No. 1, 31-37.
- Adu-Gyamfi, K., Bossé, M. & Faulconer, J. (2010). Assessing Understanding Through Reading and Writing in Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Disponible en: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/adugyamfi.pdf>
- Barton, M. L., Heidema, C. y Jordan, D. (2002). Teaching Reading in Mathematics and Science. *Revista Educational Leadership*. Vol. 60 (3). Pp. 24 - 29. Disponible en <https://www.hol.edu/syllabusuploads/teachingreadinginmathandscience.pdf>
- Campbell, A., Schlumberger, A & Pate, L. A. (1997). Promoting Reading Strategies for Developmental Mathematics Textbooks. Selected Conference Papers, National Association for Developmental Association, Vole 3, pp.4-6. Disponible en: <http://sharepoint.chiles.leon.k12.fl.us/lcsreadingstrategies/Reading%20Strategies%20for%20Math%20Teachers/Reading%20Strategies%20for%20Math%20Textbooks.pdf>
- D'Amore, B. (2006). Matemática, didáctica de la matemática y lenguaje. En *Didáctica de las Matemáticas* (pp. 251 - 292). Bogotá: Magisterio.
- Else, M. (2008) Reading as a Learning strategy for Mathematics. Action Research Project Report: University of Nebraska - Lincoln
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and Communication*, V. 28, pp. 122 - 128. Disponible en http://api.ning.com/files/dyd9zN1eoiS2Cip1A*laTe8YCSS3*cbfGntdo*3ytB9EZwOTYj43oRvsQMEemRnQuZ4xeLabiIyZWizRYiNuR2f2Yh7ZfPB/WritingasaModeofLearning.pdf
- Freitag, M. (1997). Reading and Writing in the Mathematics Classroom. *The Mathematics Educator*. V. 8 (1). Pp. 16 - 21. Disponible en <http://math.coe.uga.edu/tme/issues/vo8n1/3freitag.pdf>
- Martins, I. (2006). Discursos de profesores de ciências sobre leitura. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. VII (2), pp. 121 - 151.
- Massa, M. y Stipcich, M. (1999). ¿Qué esperamos los docentes al seleccionar un texto para nuestros alumnos: comprensión o legibilidad? *Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. IV (3), pp. 183-195.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Ed. Magisterio
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá*. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/99198-Pensamientomate_bja.pdf

Morán, E. (2012). Estrategias de lectura para la comprensión de textos matemáticos: Un estudio en educación secundaria. En el marco del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es.

Moreira, M.A. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico. España: Indivisa, pp. 83 - 102. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/771/77100606.pdf>

OCDE (2006). PISA, Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.

Schell, V. (1982). Learnings partners: Reading and mathematics. *The Reading Teacher*. 35, 5 p. 544-548.

Anexo

Actividad No. 2 "Aprendiendo a Contar"

Con esta actividad se pretende que los estudiantes inferan las características generales de un sistema de numeración.

Primera Sesión

Etapas inicial de lectura: preguntas que indagan sobre nociones previas de conteo y de la noción de número

1. Describe como aprendiste (te enseñaron) a contar.
2. ¿Por qué surgieron los números?
3. ¿Crees que los números se los inventaron las personas o un ser superior nos los dio?
4. ¿Desde cuándo crees que existen los números?

Etapas intermedia de lectura: preguntas que orientan hacia los conceptos matemáticos.

5. ¿Cuál fue el problema que se le presentó al pastor?
6. ¿Por qué crees que fue necesario cambiar del uso de piedras y cuencos a las líneas y círculos?
7. ¿Cuál es el significado del *cuenco vacío* y cuál es su importancia?
8. Trata de explicarle a un compañero lo que significa el *sistema posicional decimal*.

Etapas final de lectura: validación de algunos de los conceptos desarrollados durante la lectura.

9. Describe cómo fue el proceso que siguió el pastor para construir un sistema que le permitiera registrar cualquier cantidad de ovejas.
10. Explica cada uno de los gráficos que aparece en el capítulo.
11. ¿Cuál es la relación que hay entre el sistema del pastor y el sistema de numeración que usamos actualmente?
12. ¿Qué relación existe entre el primer y el segundo capítulo?

Segunda sesión

En este apartado se abordan los conceptos de sistema de numeración y el concepto de base.

Lee cuidadosamente el siguiente fragmento de historia de las matemáticas.

Cuando los hombres empezaron a contar usaron los dedos, guijarros, marcas en bastones, nudos en una cuerda y algunas otras formas para ir pasando de un número al siguiente. A medida que la cantidad crece se hace necesario un sistema de representación más práctico.

En diferentes partes del mundo y en distintas épocas se llegó a la misma solución, cuando se alcanza un determinado número se hace una marca distinta que los representa a todos ellos. Este número es la base. Se sigue añadiendo unidades hasta que se vuelve a alcanzar por segunda vez el número anterior y se añade otra marca de la segunda clase. Cuando se alcanza un número determinado (que puede ser diferente del anterior constituyendo la base auxiliar) de estas unidades de segundo orden, las decenas en caso de base 10, se añade una de tercer orden y así sucesivamente.

La base que más se ha utilizado a lo largo de la Historia es 10 según todas las apariencias, por ser ese el número de dedos con los que contamos. Hay alguna excepción notable como son la numeración babilónica que usaba 10 y 60 como bases y la numeración maya que usaba 20 y 5 aunque con alguna irregularidad.

Desde hace muchísimos años la gran mayoría de las civilizaciones han contado en unidades, decenas, centenas, millares, etc. Es decir de la misma forma que seguimos haciéndolo hoy. Sin embargo, la forma de escribir los números ha sido muy diversa y muchos pueblos han visto impedido su avance científico por no disponer de un sistema eficaz que permitiese el cálculo.

Casi todos los sistemas utilizados representan con exactitud los números enteros, aunque en algunos pueden confundirse unos números con otros, pero muchos de ellos no son capaces de representar grandes cantidades, y otros requieren tal cantidad de símbolos que los hace poco prácticos. Pero sobre todo, no permiten en general efectuar operaciones tan sencillas como la multiplicación, requiriendo procedimientos muy complicados que sólo estaban al alcance de unos pocos iniciados. De hecho, cuando se empezó a utilizar en Europa el sistema de numeración actual, los abaquistas, los profesionales del cálculo, se opusieron con las más peregrinas razones, entre ellas, plantearon que siendo el cálculo algo complicado en sí mismo, tendría que ser un método diabólico aquel que permitiese efectuar las operaciones de forma tan sencilla.

El sistema actual fue inventado por los indios y transmitido a Europa por los árabes. Del origen indio del sistema hay pruebas documentales más que suficientes, entre ellas, la opinión de Leonardo de Pisa (Fibonacci) que fue uno de los introduc-

tores del nuevo sistema en la Europa del siglo XIII. El gran mérito fue la introducción del concepto y símbolo del cero, lo que permite un sistema en el que sólo diez símbolos puedan representar cualquier número por grande que sea y simplificar la forma de efectuar las operaciones.

En síntesis, un sistema de numeración es un conjunto de símbolos que se usan de acuerdo con ciertas reglas o principios (aditivos, multiplicativos, repetitivos o posicionales), para asignarle numerales a las cantidades.

Responde lo siguiente de acuerdo a la lectura realizada.

1. ¿Cuál es la relación existente entre este fragmento histórico y el capítulo "El cuento de la cuenta" del libro Malditas Matemáticas?
2. Responde falso (F) o verdadero (V) a cada una de las siguientes afirmaciones y justifica cuando la respuesta sea falsa.
 - a. Los seres humanos siempre han usado los numerales: 0,1,2,3,4,5,6,7,8 y 9 ()
 - b. La base más usada es la 10 ()
 - c. La base de un sistema de numeración nos permite identificar niveles de agrupación ()
 - d. Siempre ha sido necesario el uso de los números ()
 - e. Los seres humanos NO necesitamos el número cero (0) ()
 - f. El sistema de numeración decimal permite escribir números muy grandes ()
 - g. Contar es un concepto importante en matemáticas y en la vida ()
 - h. Los numerales: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 se los inventaron en China y Roma ()
 - i. Un sistema de numeración tiene símbolos y reglas ()
 - j. Los dedos de las manos y pies son un sistema de numeración. ()
3. ¿Cuáles son las características de un sistema de numeración?
4. ¿A qué se le llaman unidades, decenas, centenas...?
5. ¿En qué sistema de numeración usamos unidades, decenas, centenas, etc.?
6. Indaga sobre otros sistemas de numeración y compáralo con el sistema decimal de numeración, indicando las diferencias y semejanzas (si las hay).

La Vecina De Beethoven



Harold Hernán Marín Fernández

Docente de Lengua castellana, Comunicador Social y Periodista, de la Universidad del Valle, con estudios de posgrado en pedagogía de la Universidad San Buenaventura, Tuluá, Valle



Andrea se llamaba, aunque podría llamarse de cualquier manera. Tenía quince años, de su figura o si era fea o bonita, bástenos saber que tenía la gracia de sentirse bella; la vanidad necesaria para verse bien y siempre me abordaba con una sonrisa. Ni tonta ni muy brillante, tampoco era ingenua, su malicia no impacientaba, no era un rasgo muy visible en ella; total, Andrea –o como la quieran llamar– era una chica corriente, común y muy silvestre. Gustaba de lo que estuviera de moda; dedicaba una muy buena parte de su tiempo a ver televisión, a las redes sociales, igual a interminables conferencias telefónicas con sus amigas y amigos. Asistía a ‘Min -Tk’s’ y conciertos, desconfiaba sistemáticamente de los adultos y se enamoraba cada mes siempre del chico de sus sueños, del amante juvenil que haría perfecta la flor de sus años. Andrea vibraba, estaba a cada momento desbordada de energía, no importaba si lloraba, o reía, lo haría intensamente, estaba prendada del augurio que le descubría cada señal de su mundo joven. Andrea no quería saber nada del mundo adulto, nada que oliera a adulto; su mundo joven era la enorme babel de emociones,

percepciones y sentimientos que le regalaba la vida con sus pares...como dije ya, Andrea era una chica 'común y muy silvestre'.

Andrea habitaba mi vecindario, discurría por él. Decir que vivía es trivial, en realidad cada quien vive ese presentimiento de vida real que le permite ser uno en otros. Me sobreviene en recuerdos, recuerdos repetidos que me la traen en el tiempo, videoclips mentales de una juventud añeja que se resistió a pervertirse en los ritmos de moda, a usanzas de fastidio entre marcas de consumo y vida gringa en el tercero de los mundos. Andrea es y me era muy distinta, se me encajó en la mente, tal vez por la única ocasión de un mínimo momento, una misérrima intimidad verbal que nos confundió en un dialogo de Centro Comercial; un encuentro casual en el más casual de los momentos, escarbaba entre casetes de barata, yo a un extremo, ella al otro de la sonrisa repetida, hasta que pareció encontrar en un tránsito a saltitos que le permitió allegarme a su olor y percibir desde su inquieta gracia, uno que le llamó la atención. Era una portada de cartón donde aparecía un hombre maduro que se le figuró apuesto, un busto de ceño fruncido y mirada rabiosa. Sonrió, hizo algunas bromas mirándolo detenidamente, y me dijo como al mejor de los amigos: "...escuchemos éste sí, ¿...?" De repente en el reproductor a un lado de la cima de cintas, retumba en física descarga las notas del "Allegro con brío", en la quinta sinfonía de Beethoven. Es seguro que jamás lo había escuchado, su percepción iba de la admiración al disgusto, le repugnaba ese escarceo de melodías de la sinfónica, le resultaba novedoso sí, pero muy extraño. "Es una música triste, ¿no?", dijo, "tocan como con rabia...", "¿Qué más te produce?!" Inquirí, "¡No sé, no me gusta, a veces sí, a veces no, suena raro, no sé...!", "¿Suena raro?... es que Beethoven era sordo... agregué", "¿Cómo? -Pregunta admirada-. Breve espacio y silencio: "No, olvídale". Trató de leer en la portada de cartón: "Horqueta de Luj... ba... na", no, no pudo leer, me apresuré a decir: "...Liubliana es el lugar de la **orquesta** que interpreta la sinfonía escrita por Beetho-

"...A ella le costará mucho meterse el país en su cabeza, entender la importancia del prójimo como mi copartícipe de la aventura de vivir, entender que el conocimiento está vivo y lo revitaliza es el incesante y diario trabajo de los hombres comunes y corrientes que se preocupan por crecerlo..."

ven". Andrea repica persistente: "¿Escrita?"; "Si, la música, alguna música, se escribe primero", insistí. "Esta Lu... luj... baa... na, ¿dónde queda?" De nuevo Andrea; "centro de Europa... dije". "¿Beethoven viajó hasta allá?... ¡Ummh, de nuevo Andrea!!; "¿viajó?! ¿No has oído hablar de Beethoven?"; "¡No!..." Dijo ella; "Pero si Beethoven es vecino tuyo...", y en un arrebató de perversión le relaté una versión apócrifa y 'chibchombiana' de un Beethoven que vivía a la vuelta de su casa en el segundo piso de una panadería y que a veces también además de esa música rara, hacía rancheras... después al tiempo decidí sentirme mal, muy mal por mi arrebató antipedagógico, pero al equívoco le es dado errar y en el error se llega igual a donde no queremos ir y a dónde también... ¡Qué más da! Sumó apenas un gazapo prefabricado a otros del tamaño tal en donde para su mapa geográfico la capital de Francia tal vez es Italia, Sur América era Asia y los polos eran la mayor fábrica de helados; García Márquez fue ciclista ecuatoriano y el Papa el jefe de la mafia Siciliana, ¡bueno, casi le pega a uno de tantos juicios! No era exabrupto mi vecina, era linda sí, y no olvidemos que era tan común como silvestre; basta solo extender un test de 'cultura general' en las bancas de escuelas y universidades, y encontrar cuantos vecinos hoy, tiene Beethoven.

No sé si mi vecina siga pensando que Beethoven vive en el segundo piso de una panadería a la vuelta de su casa; a lo mejor lo olvidó a los treinta segundos, pero sí sé que a ella le costará mucho meterse el país en su cabeza, entender la importancia del prójimo como mi copartícipe de la aventura de vivir, en-

tender que el conocimiento está vivo y lo revitaliza es el incesante y diario trabajo de los hombres comunes y corrientes que se preocupan por crecerlo. Para mi vecina será tal vez poco probable sumar o restar a nuestro natural progreso como nación; algo, un imperativo tan simple que tendría que habérselo dado la escuela, casi sin proponérselo, tener la mínima razón básica de situarse en el tiempo y el espacio que nos regala ser parte de una historia más o menos compartida... por su parte, ella arma su propia historia desde los chat's, al son de melodías monocromas, la ilusión de 'teleshows' de turno, la visita compromisoriosa a la línea de un partido que inscribirá su cédula a una que otra campaña genocida, a la feria anual de recursos de un país cuyos políticos darán su sudor y hasta el de sus nietos, los de Andrea y los míos, a capitales fantasmas que extienden sus nervios hasta la entraña misma de sus miserias y las mías. Andrea, tan común y tan silvestre, solo orbitará en la firme ilusión de no escucharse a ella misma detrás del audifono retumbante, de esa melodía que alguna vez la extrañara de sus hijos, tendrá la facultad de no mirarse más allá de las pantallas del 'Smartphone' o el 'Ipad', y verse al espejo en la breve pausa de afeites baratos que le dejó la posibilidad de tres centavos de un sueldo de miseria... Con mi vecina, la de Beethoven, solo compartí un solo chascarrillo estúpido, y me deja al hoy una amargura distinta a su infranqueable certeza: que aún y sabiendo quien fue Beethoven y algotras cosas, no me encuentro tan cierto en un mundo en que ella "Vive" cómoda, a su manera, y en el que apenas y persisto por no desistir.



Tres aportes del Movimiento Pedagógico, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas, como una nueva forma de hacer pedagogía

Resumen

En la historia reciente de Colombia, se han dado dos grandes movilizaciones pedagógicas: el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) y las Expediciones Pedagógicas (EP), cada uno/a con lógicas de funcionamiento diferentes, pero ambas contestatarias de todo el emplazamiento de la tecnología educativa, que se ha dado desde los años 80, y toda la lógica empresarial y de competencias impuesta a la escuela recientemente, las cuales matan la autonomía de la escuela,

invisibiliza el rol pedagógico y la dignidad del docente al instrumentalizar todo el proceso formativo; pero tanto el MPC y las EP han enfrentado al hacer aportes inéditos a la educación colombiana.

Palabras clave

Movimiento Pedagógico, Expediciones Pedagógicas, racionalidad técnica, pruebas censales, reformas educativas e instrumentalizar.



Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Docente I.E. Carlos Arturo Duque Ramírez,
Antioquia. Licenciado en Filosofía y Educación
Religiosa. Magíster en Educación
Estudiante de Doctorado en Educación

Aunque para muchos escuchar y hablar del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) y de las Expediciones Pedagógicas (EP), como las dos fuertes movilizaciones pedagógicas que ha tenido el magisterio colombiano a partir del siglo XIX, no signifique nada, cosa lamentable para la memoria de la pedagogía del país, para el contexto doméstico no se les relieves su importancia e impacto para el sector educativo, incluso, en otros países, se fascinan por conocer el origen, desarrollo y las conquistas de ambos procesos para la educación colombiana.

Precisamente, hoy, 32 años de existencia del MPC, podemos afirmar que se ocupó de varios aspectos relacionados con la educación, pero que por razones de tiempo sólo comentaré tres: 1) vaticinaba los problemas que a futuro tendría la educación colombiana con todo el empujamiento de la racionalidad tecnicista, frente a las reformas educativas que se implementaron después de la época conocida como La Violencia; es decir, durante y después del Frente Nacional; 2) se preocupó por la reivindicación del rol docente, como sujeto pedagógico; y 3) exigió condiciones dignas salariales para el profesorado (Gaona, 2012); (Runge, 2013); (Quiceno, 2002).

Respecto al primero, Rodríguez (2002, 1985); Quiroz (1986); Bocanegra (2010); Peñuela y Rodríguez (2009) nos permiten conocer que desde el origen del MPC, el cual se da en los Seminarios sobre Educación y Sociedad, y el Primer Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias en 1981 y 1982 en la ciudad de Bucaramanga, donde hubo un concurso de investigadores y maestros de muchas regiones del país; se signa el compromiso de luchar contra las reformas educativas neoliberales que desde 1963 eran implantadas a ultranza por el gobierno frentenacionalista, del ex presidente Guillermo León Valencia, pero infundadas desde su antecesor, el ex presidente Alberto Lleras Camargo. Esta tecnología educativa, se hace más fuerte con los decretos 1710' y 1955, y visibilizándose más, a finales de gobierno del ex presidente López Michelsen, con el Decreto 1419 de 1978, que "modificó

sustancialmente el sistema educativo, los planes de enseñanza, la organización del sector y la prestación de los servicios estatales" (Rodríguez, 2002, p. 25); (Mockus, 1984); (Hernández, 1984); (Tellez 1984). Todo esto que pronosticó el MPC, se concretiza hoy en las llamadas pruebas censales y externas: Saber y PISA, y toda la lógica empresarial y de competencias impuesta a la escuela, balizadas por el BM y la OCDE, que instrumentalizan la escuela y le roban el rol pedagógico al maestro al invisibilizar su trabajo.

En cuanto al segundo, las profusas reformas educativas que han hecho de la educación, un laboratorio de experimentación de las llamadas "tecnologías de la educación"², dejó huérfana la pedagogía, y con ello desnudando al docente de su autonomía y autoridad para enseñar, renovar y reinventarse la educación, de acuerdo al signo de los tiempos y el contexto; porque ya todo estaba hecho y acabado. El maestro sólo tenía que aplicar la receta que venía manufacturada desde las diferentes guías que le ordenara el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Quizá, suene muy duro, pero el docente en estas condiciones no era un sujeto pedagógico, sino un títere o mandadero que debía subordinar su saber, al que instrumentaliza en las guías que le imponían trabajar en la escuela. En este mismo sentido Rodríguez, (2002) sostiene:

Carentes de formación pedagógica, los maestros así graduados fundamentábamos la labor de la enseñanza en la vocacionalidad, y la experiencia empírica y no en el saber pedagógico y la reflexión. El ejercicio del magisterio lo asumíamos más como una ocupación o un oficio que como una actividad intelectual de carácter profesional. Por esta razón, nos comportábamos más como funcionarios o trabajadores, que como profesionales de la pedagogía. La enseñanza era asumida como un asunto técnico; como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de nuevas ayudas metodológicas (P.16).

Con una realidad como la que se describe, no había espacio para que el maestro pudiera pensar e interrogar los textos que para el MEN, constituyen la fuente de verdad y conocimiento, que no están

en la cabeza de ningún docente. Podemos inferir que el MPC, también dio identidad pedagógica al maestro; identidad que había sido reemplazada por unos cúmulos de textos y guías, emanadas desde la institucionalidad del MEN.

El tercer aspecto, justifica la lucha del MPC, dada la caótica situación laboral que vivían los docentes, pues, según Henao (1985) y (Mejía, 2005), los docentes vivían en condiciones paupérrimas. El no pago de sus acreencias laborales conllevó a múltiples manifestaciones para reclamar sus derechos. Así, se puede evidenciar en las notas introductorias de Rodríguez (1984) sobre la crisis financiera de la educación, al describir la situación económica que experimentaban los docentes; de tal modo, llegó a sostener, que para aquella época era justo que los maestros agobiados por las penurias económicas cesaran las labores para presionar el cumplimiento de acciones legales no atendidas por el Gobierno. Esta misma versión es presentada por Rodríguez (2002), cuando sostiene:

[...] los maestros antecesores del Movimiento Pedagógico, carecíamos de unas condiciones laborales y técnicas mínimamente aceptables para el ejercicio de la actividad docente. Comenzando porque el flaco salario mensual exigía la realización periódica de protestas tenaces, como paros, marchas y huelgas de hambre. [...] paradójicamente, siendo la generación de la tecnología educativa, somos también la generación de los maestros de la Marcha del Hambre" (p.19).

Como se puede apreciar, la calidad de vida de estos docentes, no era fácil. A ello se le sumaba que los maestros capturados en las protestas eran tratados como delincuentes, por el recurrente estado de sitio en el que se encontraba el país, y eran llevados a las cárceles. En casos peores, eran sancionados administrativamente por largos periodos de tiempo para poder ejercer su actividad docente (Rodríguez, 2002).

Con esta triada, queda justificado el nacimiento de uno de los fenómenos más importantes que ha tenido la pedagogía colombiana: El Movimiento Pedagógico, el cual se podría considerar como un fenómeno porque: a) aparece precisa-

mente como contestatario a la racionalidad moderna capitalista que emplaza la visión tecnicista y funcionalista, mediante la tecnología educativa, por encima del maestro como sujeto pedagógico que es el dueño del saber pedagógico. Es por ello que Mockus (1984) y (Arcila, 2002) llegaron a afirmar que el propósito del Movimiento Pedagógico, era rescatar al sujeto docente por primera vez para Colombia, para forjar en él la identidad de trabajador de la cultura, comprometido intelectualmente y prácticamente con sus circunstancias históricas, y b) dignifica al docente en su lucha por condiciones aceptables en materia laboral, económicas y sociales.

También es un fenómeno, y además, fenómeno doméstico, porque es una iniciativa propia del contexto colombiano, en el sentido que los maestros se organizaron y vehiculizaron mecanismos³ para hacerle frente a los efectos producidos por las políticas de gobierno. Así lo reconoce también Rodríguez, (2002) al apostillar: “El encuentro con el saber pedagógico fue un encuentro original y singular, tal vez sin antecedentes en la historia de la pedagogía, por lo menos de América Latina. Su originalidad radica en que no fue obra de una organización académica o cultural, o de una reforma educativa, sino de un sindicato, el sindicato de los maestros” (p. 19). De igual modo, también se puede explicar la originalidad de esta iniciativa para el orden interno, a partir de la osadía de los maestros en movilizarse teniendo en cuenta el estado de sitio en el que se encontraba el país con el auge de las violencias en Colombia: narcotráfico, sicariato, delincuencia común, crecimiento abrumador tanto de los paramilitares como de guerrillas, y la debilidad de las instituciones del Estado, como nos lo muestra el reciente informe de la Comisión Histórica del Conflicto⁴.

Esto lo pongo en contexto, para significar el valor que tuvieron los maestros en la realización de paros, manifestaciones y marchas en pleno estado de sitio, donde de forma permanente los diferentes gobiernos antes, durante y después del Frente Nacional, echaban mano del artículo 121 de la Constitución de 1886, para

“...Uno de los propósitos de la pedagogía hoy como la entienden las EP, es comunicarle a la gente que la educación que existe debe ser cambiada, porque se han construido unos discursos que sabe solucionar los problemas de conocer y poder...”

reprimir o conjurar cualquier reclamo frente a las decisiones de Estado. Y más, cuando el sindicato era visto con ojos de enemigos, por su tendencia de izquierda frente a la construcción de un proyecto de nación.

En este marco, es necesario hablar también de las Expediciones Pedagógicas (EP); segundo movimiento pedagógico, pensado como una propuesta alternativa para hacer pedagogía, precisamente en un momento en el que el MPC, se encontraba debilitado. Estamos hablando en los primeros lustros de los años 90s. En este preciso momento irrumpen fuertemente las EP, sin desconocer que éstas tienen su nacimiento desde los años 80s, pero maduraron a principios de los 90s. En este contexto, es de aclarar que si bien, las EP, son todo un movimiento pedagógico contestatario frente a algunas políticas de reformas educativas que se han emplazado en la escuela, y a toda la rutinización de muchos aspectos que afectan la autonomía escolar; es diferente a la lucha frontal que caracterizaba al MPC, porque es una movilización “social y educativa de maestras y maestros que recorren pueblos y ciudades para el encuentro y el reconocimiento de la diversidad pedagógica existente” (Unda, Ibarra, Medero, Morelo y Camacho, 2009, p 80). También esta diferencia, se puede leer a partir de Quiceno (2002b) cuando apostilla que la Expedición Pedagógica, no es un movimiento de confrontación a las políticas del Estado con sentido revolucionario, como si lo fue el MPC antes de entrar en su debilitamiento, sino de repensar la pedagógica, de nuevos espacios y, de nuevas relaciones con el Estado.

Comprender las EP como una alternativa de hacer pedagogía en contextos permeados por la racionalidad instrumental, es central, pues, así como el capitalismo se disfraza en todas sus formas para no desechar nada, se transforma y, muta para apoderarse de eso que directamente no puede subordinar; así, el acto educativo y las prácticas pedagógicas deben transformarse para responder a los nuevos retos que le plantea la globalización, y más, cuando en una cultura como la colombiana, en 1947 echó a un lado, toda la concepción de la formación humana que proponía la Escuela Activa, reemplazándola por toda la propuesta del fenómeno de la tecnología educativa (Mejía, 2005).

Lo anterior, sin duda, nos tiene que movilizar a cambiar de rol docente, frente a nuestras prácticas pedagógicas, porque así se adopta la postura expedicionaria:

“El maestro expedicionario sale de la escuela, se formula preguntas, las investiga: Pregunta e investigación no se hacen desde la escuela (con la escuela y el maestro tradicional) y tampoco con los saberes disciplinarios, sino con otros saberes, ¿Cuáles? Con aquellos que están fuera de la escuela, con las experiencias, con medios no escolares; es decir, con los instrumentos que se conocen como caja de herramientas: el relato, las rejillas, los materiales, mapas y diversos documentos. (Quiceno, 2002b, p.8).

Una postura así rompería con la racionalidad tecnicista en la que cabalga la educación hoy; y, sería además, una nueva forma de hacer escuela, Bocanegra (2008), lo llamaría, la escuela imaginada, e invisible, que es aquella que está más allá de la reja, de lo instituido. El mismo (Quiceno (2002b), nos dice

que hay otros saberes por fuera de la institución que no se puede recoger mirando desde dentro de ellas, para poder hacerlo, hay que salir. A lo anterior, se le suma que uno de los propósitos de la pedagogía hoy como la entiende las EP, es comunicarle a la gente que la educación que existe debe ser cambiada, porque se han construido unos discursos que sabe solucionar los problemas de conocer y poder (Quiceno 2002b). Es en este contexto que:

“La Expedición Pedagógica Nacional ha ido emergiendo y haciéndose visible [como una], reconfiguración en la cual la práctica docente de los maestros se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de políticas de la experiencia, donde emerge un maestro que se constituye en sujeto del saber desde su territorialidad y produce una reterritorialización de la pedagogía (mejía, 2005, p. 15).

Se podría decir, que esto es una pedagogía nacida en el contexto, para resignificar ese mismo contexto; es por ello que Echeverri (2002) llega a sostener que las “Expediciones Pedagógicas suponen una nueva aproximación, tanto conceptual como metodológica, a la memoria activa del saber pedagógico y de la memoria pasional del maestro. La voz limitada desde los archivos históricos, se hace oír desde dimensiones nuevas” (p. 142). Saber esto, sin duda es relevante, pues bajo esta postura en la que giran las EP, el maestro debe reflexionar sobre sus prácticas, sus saberes, y debe encontrar nuevas formas de comunicarse y entender los problemas que rodean a la escuela. Esto, reubica totalmente al maestro, ya que no es el docente portador de saber, sino el productor del saber, que al reflexionar sobre sus prácticas las convierte en experiencias. Y lo más importante, también cambia el rol del discente, pues es él junto con el docente quien producirá ese saber, mediante las re-significaciones que hacen de los hechos que suceden en el contexto.

Referencias Bibliográficas

Arcila, G. (2002) ¡Que veinte años no es nada! En: Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio.

Bocanegra, E. M. (2008) Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), pp. 219-246. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf>

Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. *Revista Diálogos de Saberes*, N° 30, pp. 29-44. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/admin/upload/uploads/Articulo%202.pdf>

Echeverri, A. (2002). Aportes de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En: Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, p. 142

Gaona, V. O. (2012). 30 años del Movimiento pedagógico y su nueva etapa: el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA. *Revista Educación y Cultura*, N° 97.

Henaó, O. (Marzo de 1985). El Maestro de la escuela: una metáfora de la miseria. *Revista Educación y Cultura*, N° 3.

Hernández, C. A. (Septiembre de 1984). Reforma curricular: Cientifismo y Taylorismo. *Revista Educación y Cultura*, N° 2.

Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización y contra reforma educativa. *Revista Nodos y Nudos*, 2(18), pp. 1-16. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251/1239>

Mockus, A. (Septiembre de 1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación Pública. *Revista Educación y Cultura*, N° 2.

Peñuela, D. y Rodríguez Muria, V. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Quiceno, H. (2002b). La Expedición. Una pedagogía nueva, una escuela nueva. *Revista Nodos y Nudos*, 2 N°13, pp. 2-10. Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/numeros/nodo13.pdf>

Quiceno, H (2002). Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En: Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio

Quiroz, A. (1986). *Breve historia del Movimiento Pedagógico*. Medellín: CEID Regional, Antioquia.

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio

Rodríguez, A. (Marzo de 1985). Hacia una nueva imagen del maestro: los comienzos de nuestras luchas. *Revista Educación y Cultura*, N° 3.

Runge, A. K (Octubre de 2013). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, N° 100.

Tellez, G. (Septiembre de 1984). La política educativa y el plan de desarrollo. *Revista Educación y Cultura*, N° 2.

Unda, M., Ibarra, A., Medero, Z., Morelo, O., y Camacho, M. (2009). La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Superior Indígena de Uribía. *Revista Docencia*, N° 37, pp. 78-81. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730183821.pdf>

Notas

- 1 El Decreto 1710, según Rodríguez (2002) instrumentalizó la educación y la autonomía del docente, limitando al maestro a orientar su labor a través de guías, donde se especificaba metodología, objetivos, contenidos, indicaciones y procedimientos.
- 2 Según Mockus (1984), la reforma 1410 de 1978 estaba pensada dentro del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA, bajo un enfoque instrumental, experimentado por la Universidad Estatal de la Florida; pero para Rodríguez (2002), la propuesta implementada en Colombia, tenía sello alemán. En fin, de Alemania o de Estados Unidos, lo cierto es que era una experiencia extranjera que se le impuso a los maestros colombianos.
- 3 Cuando digo "vehicular mecanismos", hago referencia a todos los recursos y estrategias que los maestros movilizaron para hacerse visibles y ser escuchados: Simposios, foros, congresos, asambleas, capacitaciones, creación de centros de estudios y de investigaciones docentes (CEID), paros, Revista Educación y Cultura, que actualmente existe bajo la tutela de FECODE.
- 4 Creada en 2014, con la finalidad de producir un informe de las causas objetivas que dieron origen al conflicto y la evolución de éste, para que sirviera como insumo para discutir los puntos en la mesa de negociaciones de la Habana, Cuba. www.mesadeconversaciones.com.co/comunicado/comisio%cc%81n-histo%cc%81rica-delconfliytosusv%cc%81ctimas-lahabana-febrero-de-2015.



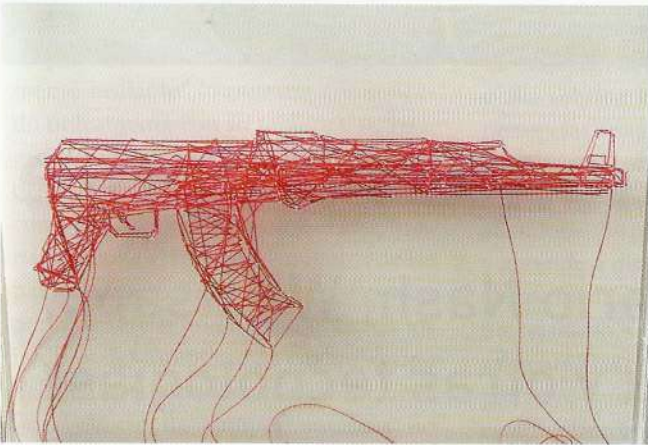
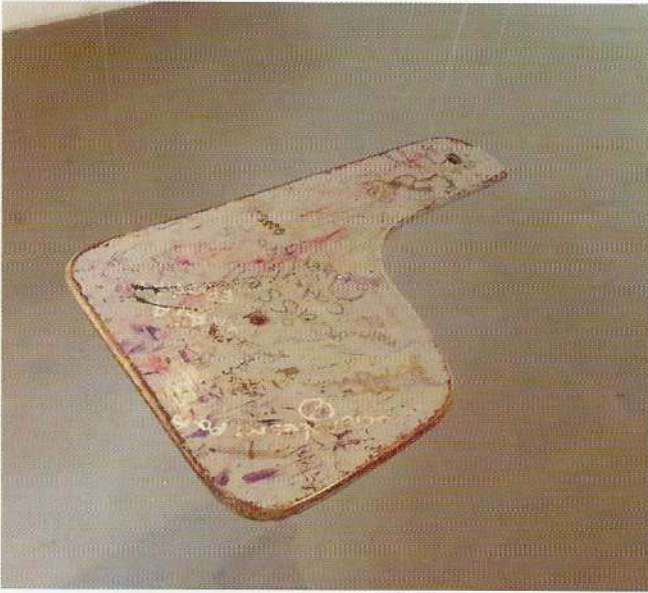
Arte y educación en medio del conflicto



Yosman Botero Gómez

Artista Plástico Universidad de Antioquia

“SEMILLAS” es el nombre de esta exposición realizada en Galería BETA en Bogotá, en la cual se abordó la problemática del reclutamiento infantil y las víctimas desaparecidas durante el conflicto colombiano. En ella me valgo de metodologías no convencionales de producción para crear una reflexión en torno a estos fenómenos sociales que en medio de la cotidianidad nos han llevado a ver esto casi que de un modo despectivo y despreocupado a causa de la insensibilidad por lo común de estas situaciones. Para mí, el tiempo siempre ha jugado un papel importante en el proceso de creación, a causa de lo relativo que éste puede ser con base en las vivencias desde diferentes perspectivas.



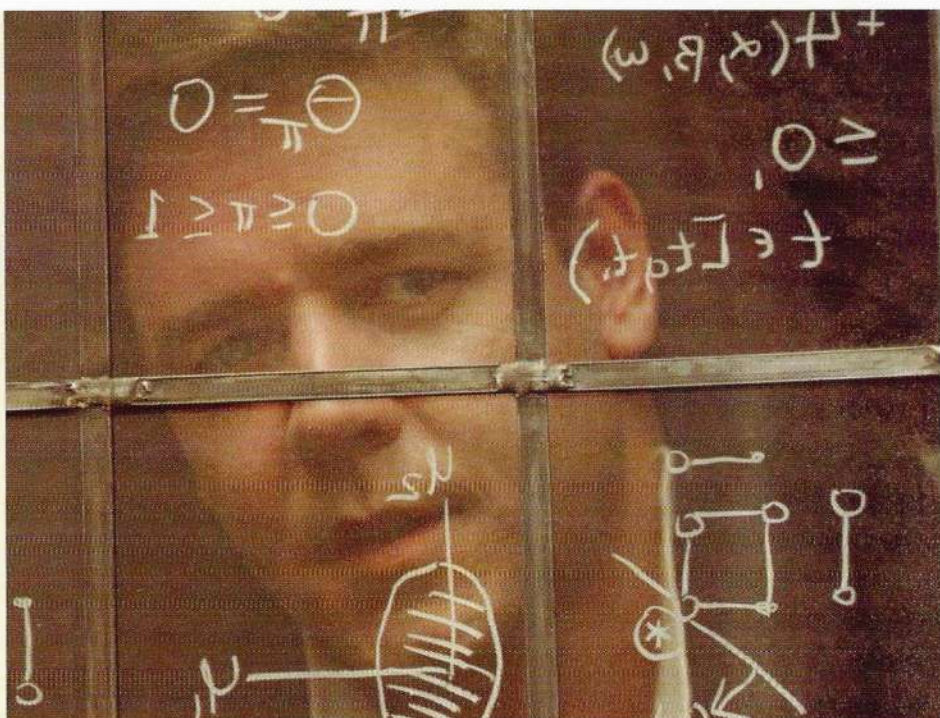
Armas reconocibles para ambos lados de la disputa, son plasmadas en pupitres de madera que recogí en las zonas de pugna; se mezcla mi intervención artística y la de los hijos de esta problemática social, conteniendo así la temporalidad del conflicto en los objetos. Tomando la región del Catatumbo como eje principal, se visibilizan situaciones ante las cuales nos hemos vuelto insensibles a causa del bombardeo mediático que diariamente nos estimula.

Entre las obras se destacan los fusiles de madera que fueron tallados a partir de tablas de pupitres, con el propósito de hacer reflexión sobre el problema de la educación; cómo los niños son sacados de sus escuelas para llevarlos a un campo de batalla, reflejando igualmente el toque bélico en el juego de los niños. Posteriormente, se representa la idea de un aula de clase conformada por las tablas de los pupitres, donde se apoyan los cuadernos, suspendidos en el aire, generando una sensación fantasmagórica, transformando las tablas en fusiles de madera para hablar de la transición a la que son sometidos la mayoría de los menores de edad en estas regiones apartadas del país, donde prima la ausencia del Estado. Para la elaboración de esta obra se contó con el apoyo de la comunidad del

barrio Scalabrini en la ciudad de Cúcuta, habitado por desplazados provenientes de la Gabarra Norte de Santander y que se vieron obligados a asentarse en las zonas periféricas de la ciudad, debido al enfrentamiento entre paramilitares y guerrilla hace 15 años.

Otra de las obras presentadas, como punto de partida de la exposición, en el intento por reflejar la problemática del tiempo y las víctimas del conflicto, consta de un reloj de cuerda que tira de un hilo que se halla cubierto de arena; en la medida en que el hilo es retirado, este marca un camino que se convierte en el dibujo de una osamenta aludiendo a una fosa común; una acción efímera en donde interesa mucho, mostrar el transcurrir del tiempo en el contexto del conflicto. La espera y el tiempo, son dos elementos fundamentales en mi trabajo. Y este, particularmente, es una reflexión en torno al sufrimiento, a la espera de las familias de las víctimas, y al tiempo que tendrá que transcurrir hasta que se descubra a todos los victimarios. Pero en algún momento se va a saber qué pasó, porque el tiempo es el único que nos va a dar la razón.

La exposición estuvo abierta al público en la Galería Beta desde el pasado 9 de abril hasta el 15 de junio del presente año en la ciudad de Bogotá. También se encuentra disponible en la web, en la página [http://www.yosmanbotero.com/76493/6529559/proyectos/semillas-\(seeds\)](http://www.yosmanbotero.com/76493/6529559/proyectos/semillas-(seeds))



Una mente brillante

El Equilibrio Nash, Whatsapp, Facebook y otras tecnologías de uso juvenil.



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

Una de las cosas que más sorprende en la actualidad es la enorme cantidad de jóvenes que cualquiera puede encontrar en los lugares públicos y semipúblicos, absortos en la pantalla de sus celulares chateando a través del Whatsapp y/o consultando la información que sus amigos circulan a través de aplicaciones como Facebook. La ingenuidad argumental,

la iconoclastia de los símbolos de la escritura y la espontaneidad son, quizás, los elementos que hacen acogedora la vida juvenil en esos recursos de las tecnologías de la información y la comunicación. En contraste, resulta aplastante el universo de protocolos que los usuarios deben cumplir para ingresar y subir información en las aplicaciones pedagógicas que sólo están al alcance

de quienes disponen de los medios para ingresar a través de un computador. Estas son algunas de las desventajas insalvables de la educación escolar frente a la educación espontánea de los grupos sociales no formalizados. El desafío a futuro para los profesores es ponerse a la altura de las formas de la comunicación juvenil espontánea: un reto que exige la inversión de las instancias del poder institucional escolar. El desafío es vencerse a sí mismos en tanto que investidos por el poder de “decir verdad”, señalar a quienes los repiten o no y promover o excluir en las jerarquías académicas. Un ejercicio de pedantería explícita o encubierta.

El profesor de la Universidad de Princeton, joven becario e investigador, Doctor John Nash fue uno de esos monumentos de pedantería académica. El filme “Una mente brillante” lo muestra comunicado únicamente con su tablero y su tiza, y dirigiéndose a sus estudiantes para desafiarlos a resolver las ecuaciones de complicados algoritmos que él proponía para racionalizar los movimientos de las palomas que competían entre sí por las porciones de comida disponibles en los jardines del campus, o de cualquier tipo de sujetos que buscaban alcanzar unos fines dentro de comportamientos no colaborativos. Su habilidad para decodificar información encriptada lo llevó a convertirse en uno de los consultores del pentágono contra los peligros que la Unión Soviética planteaba para la seguridad nacional de los Estados Unidos de Norteamérica. El filme lo presenta como sujeto de esas escenas memorables en que se absorbía del entorno de Generales y estrategas, quienes inútilmente trataban de llamar su atención para que les dijera lo que estaba considerando. Al final, sorprendentemente, proveía las claves para que los poderosos militares se pusieran a trabajar en el diseño de estrategias de contención y prevención de las acciones del enemigo. Pero ese fue el inicio de sus procesos de disfunción mental paranoide.

De ahí en adelante la película es una comedia con final feliz. Un profesor universitario pierde la razón, acosado por ima-

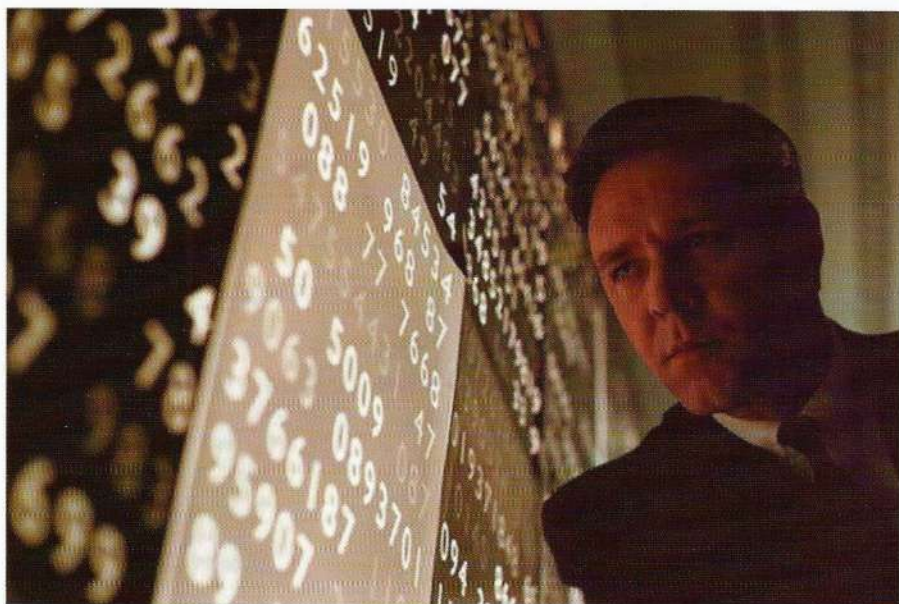
ginarios funcionarios del Pentágono que dicen protegerlo y le exigen cumplir con protocolos comunicativos incongruentes que lo aíslan del mundo social cotidiano, y una sobrina infantil que refuerza esas presencias imaginarias. El profesor Nash, en un acto heroico de esos que suelen ocurrir en la películas norteamericanas, abandona los procedimientos médicos y aprende a distinguir las presencias reales de las imaginarias, regresa al campus universitario, se convierte en un humilde asistente a las clases de algún colega comprensivo, sufre las burlas de los jóvenes estudiantes universitarios pero también se gana la admiración de otros, obtiene el derecho a su cátedra de matemáticas y recibe el Premio Nobel de Economía y declara públicamente su amor a la esposa en el discurso de recepción del Premio en Estocolmo.

En una entrevista publicada en el periódico español “La Vanguardia”, el doctor Nash confiesa que se sentía más feliz en su condición de loco que cuerdo, porque el tránsito de una a otra le “impedía usar todo el potencial de sus funciones mentales” sin las cuales no hubiese logrado todos sus aportes a las matemáticas. Y en cuanto a la veracidad del filme, responde que aunque “firmamos un acuerdo con Universal Studios, la película tiene poco que ver con mi vida”. Y es que de la obra de Nash, la película solamente refiere pero no expone su teoría del “equilibrio de los juegos no colaborativos”, lo demás parece no existir.

“...La ingenuidad argumental, la iconoclastia de los símbolos de la escritura y la espontaneidad son, quizás, los elementos que hacen acogedora la vida juvenil en esos recursos de las tecnologías de la información y la comunicación...”

Pero tal equilibrio, conocido también como Equilibrio Nash, es aplicable tanto en economía como en todas las disciplinas teóricas como la evolución, la climatología, la política, la guerra, etc: los jugadores que compiten por obtener la mayor parte en un juego de reglas claras pero de estrategias ideadas sin el conocimiento de los demás participantes, no pueden llegar sino hasta cierto punto porque transgredido ese equilibrio, todos pierden y el juego se derrumba. Claro que esto está dicho con palabras de mortales comunes, pero el algoritmo matemático que sirve para calcular los movimientos y resultados del juego es una expresión simbólica sólo accesible a los especialistas.

Una de las aplicaciones más interesantes de este momento es su utilización por el Gobierno del Primer Ministro de Grecia, Alexis Zsipras y Yanis Varoufakis, su Ministro de Economía, quienes negocian el rescate de la economía de su país con el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Comunidad Europea. La estrategia diseñada por los griegos está apoyada en la Teoría del Equilibrio de Nash: si los negociadores especulativos internacionales hunden a Grecia en la bancarrota, arrastrarán con ello a los países más pobres de Europa y destruyen la fuente de su enriquecimiento como banca especulativa; pero si quieren mantener sus ganancias tienen que ceder a las propuestas de los griegos de no sacrificar su economía interna.



“...Whatsapp y Facebook pueden constituir un peldaño inmediato para futuros trabajos más **calificados con otras herramientas de la información y la comunicación en los procesos escolares...”**

A estas alturas uno se puede preguntar ¿qué saben y opinan los jóvenes de esa situación? Los medios de comunicación locales que en todas partes se sintonizan a las horas de almuerzo y descanso nocturno informan de preferencia sobre robos, atracos, inseguridad y otros acontecimientos de “página roja” que pretende mantener y mejorar el rating de los noticieros, sólo marginalmente informan que en Grecia hay un referendo que va en contra de la voluntad de la Banca Internacional y de la Comunidad Europea. Pero una alianza entre los profesores de Ciencias Sociales y Matemáticas tendrán en este tema la oportunidad para conformar grupos de Whatsapp y de Facebook con sus estudiantes para buscar información, circular las direcciones electrónicas y páginas en donde encuentran información, opinar y someter a consideración sus previsiones y opiniones al respecto del desenredo de

este acontecimiento memorable que puede cambiar el orden mundial. Pero, de igual manera, los profesores tendrán la oportunidad de innovar en cuanto a las formas y objetos de la evaluación escolar. Sin esto, el papel de las TIC en la educación escolar no pueden significar sino un intento por reemplazar al maestro en el salón de clases.

Es claro que el Equilibrio de Nash es también el pre-texto para considerar qué es la economía de mercado, el futuro de la economía colombiana, los resultados posibles de las negociaciones de la paz en La Habana, las estrategias para la elección de alcaldes a mediados del próximo semestre en Colombia. Whatsapp y Facebook pueden constituir un peldaño inmediato para futuros trabajos más calificados con otras herramientas de la información y la comunicación en los procesos escolares.

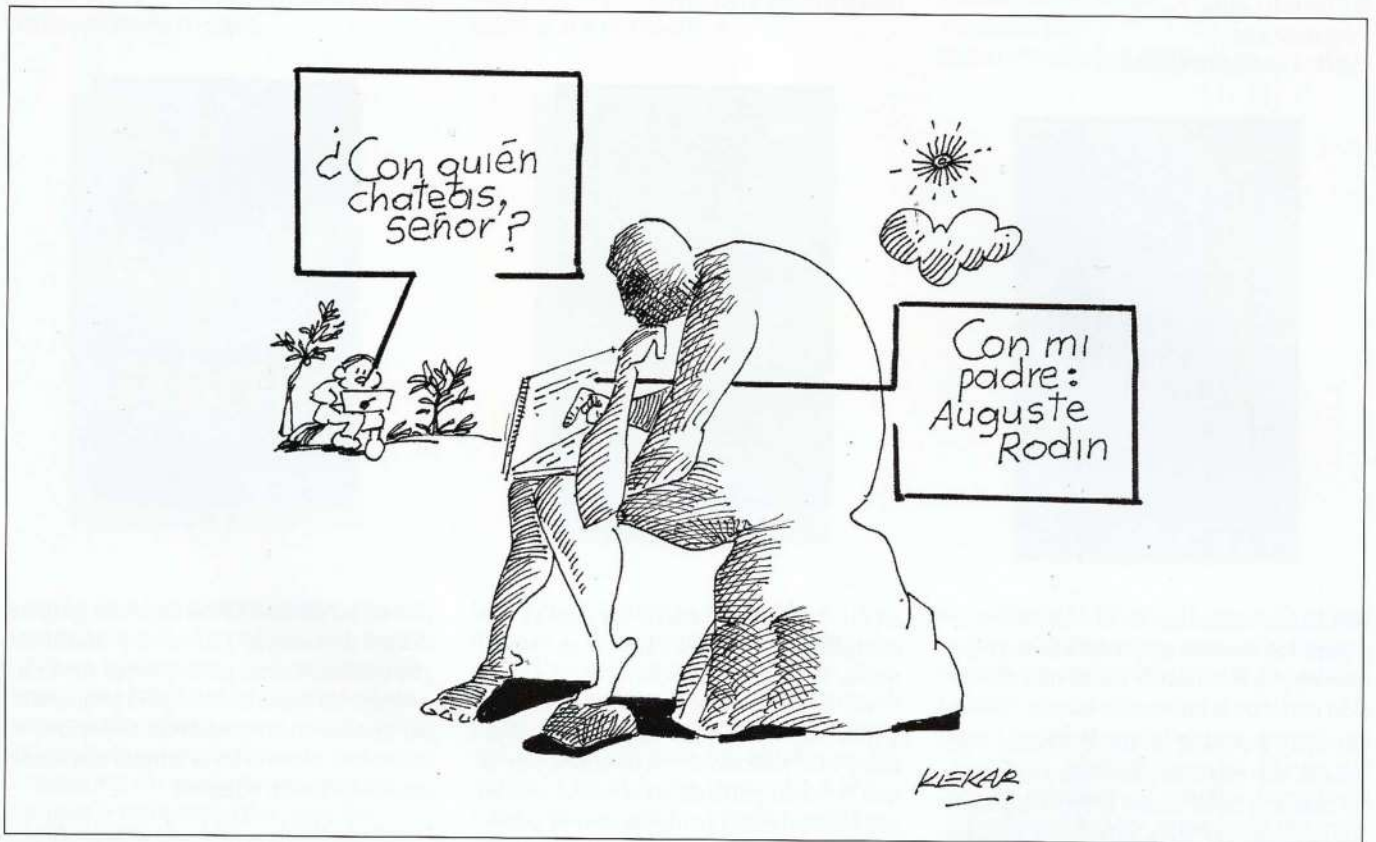


Internacional de la Educación
AMÉRICA LATINA
www.ei-ie-al.org

**MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO
LATINOAMERICANO**

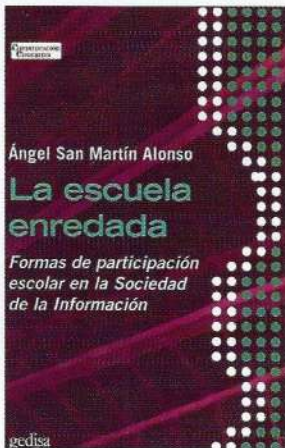
AMÉRICA LATINA
**UNIDA
EDUCANDO Y
LUCHANDO**
PARA LA LIBERTAD,
LA JUSTICIA SOCIAL,
Y LA SOBERANÍA





La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información

Autor: Ángel San Martín Alonso
Editorial: Gedisa
Páginas: 286
ISBN: 978-84-9784-268-6



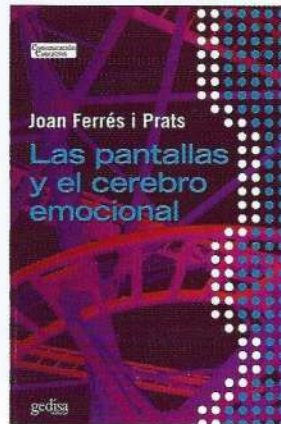
Hoy día, la educación de la ciudadanía en y para los medios audiovisuales está generalmente reconocida como una obligación moral de la institución escolar. Pero es igualmente aceptado que la escuela está fracasando, salvo excepciones puntuales, en cuantos intentos ha realizado en esa dirección (ilustración, cine, fotografía, TV, informática, etc.) ¿Cómo y por qué esta relación no es más fructífera?

Este libro expone cómo los medios y la escuela generan discursos contruidos con lógicas radicalmente distintas, que difícilmente coincidirán. Tras este reconocimiento, en él se plantea la categoría de análisis «formas de participación escolar en la Sociedad de la Información» como un medio para comprender mejor lo que está sucediendo con esos dos mundos, así como la pluralidad de prácticas que se vienen realizando. Uno de los ejes de este libro es que para que la escuela responda a su compromiso social, político y cultural, debe asumir desde el currículo las dimensiones epistemológicamente más valiosas del discurso de los medios.

El título *La escuela enredada* apunta al momento de desconcierto que vive todo el «aparato escolar», en el cual, por un lado, pierden autoridad sus referentes modernos, a la vez que, por otro lado, se consolidan prácticas –incluso dentro de la institución escolar– que transgreden los límites organizativos externalizando prácticas y responsabilidades.

Las pantallas y el cerebro emocional

Autor: Joan Ferrés i Prats
Editorial: Gedisa
Páginas: 256
ISBN: 978-84-9784-805-3



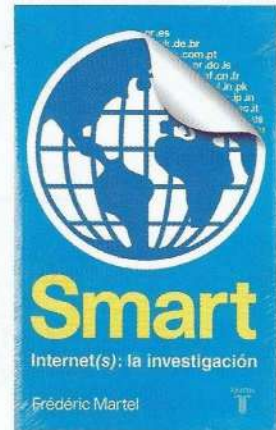
En nuestros días, la era de las nuevas tecnologías y la era del cerebro se dan la mano. El cerebro emocional es el eje en torno al que pivota la actividad mental, según nos revelan las últimas investigaciones. De este modo, en un mundo en el que la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por pantallas sólo se puede garantizar la formación integral de las personas si se les proporciona una adecuada competencia mediática.

En la era del *prosumidor* no podemos ser competentes en la producción de mensajes y en la interacción con mensajes ajenos sin la gestión de las emociones en sus dimensiones movilizadora y cognitiva. Y en la era del cerebro no se puede comprender la razón y la conciencia sin entender los mecanismos emocionales e inconscientes que subyacen a ellas.

Este libro es un estudio provocativo e innovador que pone en entredicho algunos de los parámetros tradicionales de la educación mediática. Joan Ferrés nos introduce en una reflexión apasionante sobre la influencia del cerebro emocional. Como nos advierte, la interacción crítica con el nuevo entorno social, la construcción colaborativa de conocimientos y la potenciación de la creatividad solo serán posibles desde la capacidad para reflexionar y gestionar nuestras emociones.

Smart. Internet(s): la investigación

Autor: Frédéric Martel
Editorial: Taurus
Páginas: 407
ISBN: 978-958-58596-1-6



¿Cómo ha podido China crear sus propios clones de Google, Facebook y YouTube? ¿De qué manera los países árabes supieron emplear las redes sociales para emprender sus revoluciones? ¿Debemos temer que el inglés se convierta en la lengua empleada «por defecto» en internet?

De Silicon Valley a Tokio, de Brasil a Washington, de Sudáfrica a la India y llegando hasta Cuba o Gaza, Frédéric Martel emprende una investigación sin precedentes, sobre el terreno, y hace un análisis profundo sobre el protagonismo y la influencia de internet y las redes sociales en el mundo, demostrando que hay tantos internets como países.

Este enfoque del tema, novedoso y optimista, da cuenta de un mundo mucho más *Smart* de lo que pensábamos, en el que se respetan las singularidades nacionales, las identidades y las diferencias locales. No debemos temer el mundo digitalizado: el futuro de internet depende del uso que se haga de esta.

La pantalla infinita. Manual contra el analfabetismo mediático

Autor: Ramón Breu
Editorial: Octaedro
Páginas: 192
ISBN: 978-84-9921-536-5



Mediología. Cultura, tecnología y comunicación

Autores: Mario Pireddu y Marcello Serra
Editorial: Gedisa
Páginas: 240
ISBN: 978-84-9784-875-6



Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital

Autor: David Buckingham
Editorial: Manantial
Páginas: 256
ISBN: 978-987-500-112-1



A través de estas páginas, Marta, una esforzada tutora de Secundaria, nos dejará entrar en su clase para que podamos observar cómo habla con su alumnado de los medios y cómo trabaja para luchar contra el analfabetismo mediático. Y después, encontraremos un conjunto de actividades, prácticas y competenciales, para llevar al aula y empezar a educar en comunicación, a educar en pantallas. Sin duda, existe la clara necesidad de establecer una visión crítica sobre los medios de comunicación en el aula (televisión, internet y redes sociales). A pesar que tres de las ocho competencias básicas de los escolares están encaminadas a la educación en comunicación (la competencia en comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, y la autonomía e iniciativas personales), existen pocas propuestas de reflexión para conseguir educar en esta dirección. Los medios de comunicación deben ser considerados como instrumentos pedagógicos tan importantes como los libros. Por lo tanto, el gran reto es que en la escuela se entienda que lo más importante no son las habilidades tecnológicas, sino educar el pensamiento crítico de los alumnos. Es un hecho que después de más de cien años de imágenes audiovisuales, nuestra sociedad no ha conseguido normalizar en la alfabetización.

Desde hace tiempo se oye hablar de mediología y de perspectivas mediológicas para el estudio de la realidad. Pero ¿qué es la mediología? ¿Cuáles son sus clásicos? ¿Cuáles son las herramientas y las referencias compartidas para los estudiosos del campo? Con el fin de responder a estas cuestiones, diecinueve estudiosos de media y comunicación reseñan otros tantos clásicos del pensamiento mediológico.

Simmel, Luckàcs, Warburg, Arnheim, Benjamin, Horkheimer y Adorno, Innis, Katz y Lazarsfeld, Barthes, Heidegger, Habermas, McLuhan, Morin, Havelock, Baudrillard, Williams, Meyrowitz son autores de distinta proveniencia cuyas obras forman aquí un canon de la mediología, disciplina que entiende los media como territorio de observación privilegiado para el estudio de la sociedad y de sus mutaciones.

Introducidos por fichas sintéticas de presentación, una serie de textos clásicos son reseñados «como si se publicasen hoy», confrontados con problemáticas actuales y puestos en diálogo con la bibliografía y las teorías contemporáneas. De este modo, por ejemplo, las investigaciones clásicas sobre la influencia personal se revelan claves para la comprensión del pasapalabra en la red, Benjamin nos habla de las prácticas del *remixing* digital, el *Atlas* de Warburg nos ayuda a entender el funcionamiento de las imágenes contemporáneas.

Más allá de la tecnología es un libro de lectura indispensable para estudiantes, docentes y otros profesionales de la educación.

“David Buckingham ha llevado a cabo un estudio singularmente reflexivo que abarca varios países de la nueva “brecha digital”, la distancia que media entre las experiencias que viven los niños y los jóvenes dentro y fuera del ámbito escolar. A partir de una cabal comprensión de las estructuras ocultas que determinan la tecnología y la educación en una sociedad motorizada por el mercado, Buckingham desentraña enigmas que persisten vinculados al uso educativo de la tecnología, que tanto los partidarios como los críticos de la tecnología suelen pasar por alto. Este fascinante estudio amerita la lectura de quienes están encargados de delinear políticas, de educadores, de miembros del sector de los medios de comunicación y de padres preocupados por la actual generación digital y su interacción con las tecnologías de la información y las comunicaciones en la escuela”. Larry Cuban, Universidad de Stanford



Calle 72 No. 14-32
 Tel: 345 0408 - Fax: 235 1619

Calle 18 No. 6-30
 Tels.: 341 1755 - 342 1359
 centroalejandrialibrosltada@hotmail.com

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resume en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (*Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución*)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlas al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

